

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
№ 4 (78), 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 № 10 від 10.04.2018)

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. Białobrzezka** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof.
(Polska));
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,
спеціальної освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 37.014.25:378.4(4)(09)»71»

Datsko Olha

Sumy National Agrarian University

ORCID ID 0000-0001-9246-2365

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/003-010

COOPERATION OF EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION WITH EUROPEAN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: MODERN TRENDS

Introduction. Nowadays education institutions all over the world are aimed at improving the quality of higher education and increasing the effectiveness of the higher education system. Education theorists join their efforts in order to achieve this goal. So in the European higher education area education institutions unite in the professional organizations, which protect their rights and represent their interests. In this context deserves attention European University Association (EUA) as an influential agent of the European education policy-making in the EU.

The aim of the article is to highlight modern trends of cooperation of the European university association with European educational organizations.

Research methods. In order to achieve the goal, the following research methods have been used: general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization), which were used to process the source base of the problem under study; specific scientific: the method of terminological analysis – to characterize the semantics of the fundamental concepts of research; logical-chronological method allowed to establish a logical sequence of innovative processes in higher education in the investigated period, which made possible the development of international cooperation in ensuring its quality; structural-logical method have been applied in the context of determining the current state and modern trends in cooperation of the European university association with European educational organizations.

Results. Association has been an active participant in the quality assurance debate in the European educational area. At the national level in Europe, the EUA maintains a dialogue with national collective members on events taking place internationally. A significant part of the EUA policy on quality assurance in higher education is carried out within the framework of the cooperation of the E4 Group, which includes the European University Association, the European Association for the Quality Assurance in Higher Education, the European Student's Union and the European Association of Institutions in Higher Education.

Conclusions and prospects of further research. The analysis of the peculiarities of cooperation of the European university association with European educational organizations (Group E4 (European Association for Quality Assurance in Higher Education; European Student's Union; European Association of Institutions in Higher Education); Science of Europe; European Association of Research and Technology Organizations; Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research; League of European Research Universities) allowed highlighting its modern trends, in particular: ensuring quality of higher education; implementation of innovations in research and higher education; promoting students' mobility; development of doctoral education; modernizing teachers' training, etc.

Further studies will be aimed at the peculiarities of international cooperation of the EUA.

Key words: European University Association (EUA), cooperation, European educational organizations, quality assurance, doctoral education, research and innovations.

Introduction. Nowadays education institutions all over the world are aimed at improving the quality of higher education and increasing the effectiveness of the higher education system. Education theorists join their efforts in order to achieve this goal. So in the European higher education area education institutions unite in the professional organizations, which protect their rights and represent their interests. In this context deserves attention European University Association (EUA) as an influential agent of the European education policy-making in the EU. EUA is a partner of numerous educational organizations, both within Europe and abroad, in terms of formation of educational policy and its fulfilment through the implementation of educational projects of different directions.

EUA cooperates and participates actively in the global dialogue with a number of world regions, including the African continent, Arab region, Latin America, Asia (including China) and the Northern America. The cooperation with the “sister organizations” of EUA (Association of African Universities, Association of Arab Universities, American Education Council), participation in bilateral political processes in which higher education plays an important role (European Neighborhood Policy, Asia-Europe Meeting ASEM) or joint projects focused on specific topics (such as projects to support quality assurance structures in Asia, Africa, and Latin America) can be significant mechanisms of this exchange. In addition to the overall importance of dialogue and exchange, EUA’s global engagement goals include increasing of attractiveness of the European higher education and research worldwide as well as discussing the key topics in higher education policy and reforming of the organizations-global partners. Besides, EUA works closely with the numerous stakeholders and other organizations involved in higher education and research policies, including European institutions (European Commission, European Parliament and others, Organization for Economic Cooperation and Development, Council of Europe, European Association for International Education – EAIE), International Association of Universities (IAU), Science Europe, etc.).

Analysis of relevant research. Taking into account the importance of studying the activity of the influential European organizations in the sphere of higher education for modernization of Ukrainian higher education system as a member of Bologna process, European educational associations have become the subjects of research interest of the native scholars, namely: V. Bilokopytov “Activity of international organizations in quality assurance of higher education within Bologna Process” [1], M. Boichenko “Activities of the European talent support network: procedural aspect” [2] and “Activities of international organizations in the sphere of gifted and talented education” [3], I. Yeremenko, and A. Sbruieva “Quality assurance of doctoral training in the context of the development of the European higher education area” [4], A. Ulanovska

“Organizational and Educational Foundations of the European Students’ Union’s Activity as a Subject of the Bologna Process” [5:] and others.

At the same time cooperation of the EUA with other educational organizations within EU hasn’t become the issue of special interest of the Ukrainian researchers yet.

The aim of the article is to highlight modern trends of cooperation of the European university association with European educational organizations.

Research methods. In order to achieve the goal, the following research methods have been used: general scientific (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization), which were used to process the source base of the problem under study; specific scientific: the method of terminological analysis – to characterize the semantics of the fundamental concepts of research; logical-chronological method allowed to establish a logical sequence of innovative processes in higher education in the investigated period, which made possible the development of international cooperation in ensuring its quality; structural-logical method have been applied in the context of determining the current state and modern trends in cooperation of the European university association with European educational organizations.

Research results. European university association actively cooperates with a number of European educational organizations (figure 1).

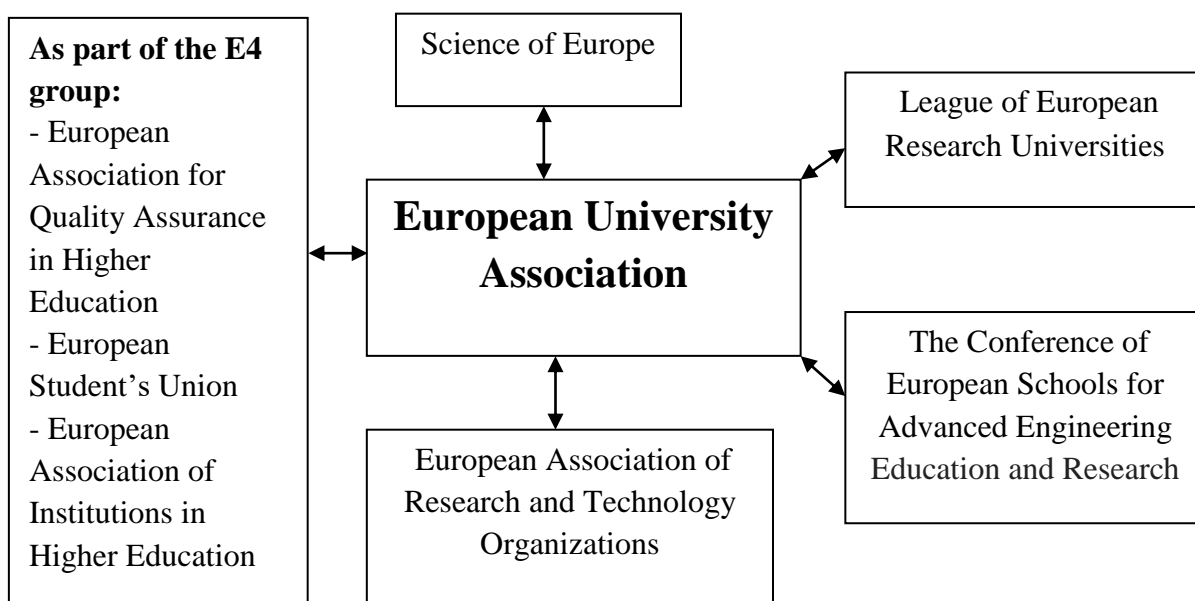


Figure 1. European educational organizations – EUA partners

Since its establishment, the Association has been an active participant in the quality assurance debate in the European educational area. At the national level in Europe, the EUA maintains a dialogue with national collective members on events taking place internationally.

A significant part of the EUA policy on quality assurance in higher education is carried out within the framework of the cooperation of the E4 Group, which

includes the European University Association, the European Association for the Quality Assurance in Higher Education, the European Student's Union and the European Association of Institutions in Higher Education.

We consider it worthwhile to emphasize that, recently, in 2012–2015, this partnership was expanded at the expense of other stakeholders, in particular, such organizations as the International Education Organization, Business Europe and the European Quality Assurance Register for Higher Education, to develop an updated version of the document “European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)”.

Since 2006, the E4 group, on the initiative of the EUA, has been organizing the annual European Quality Assurance Forum (EQAF). The forum brings together agencies for quality assurance in education and higher education institutions at European level with a view to establish the European program for ensuring the quality of higher education.

The continuation of the cooperation with European educational organizations within the E4 Group is the creation of the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) in 2008 at the request of European Ministers of Education in Bergen (2005) and London (2007) within the framework of the project aimed at improving the quality of European higher education and promoting students mobility. The Register is the first legal entity created in the context of the Bologna process, which, in addition to the E4 group, covers agencies for ensuring the quality of higher education of the Bologna Process countries.

We'd like to emphasize that the EUA, as the founding member of the register, is a member of its Executive Council and General Assembly, and also appoints two members of the Register Committee.

The Register aims to provide accurate and reliable information on trusted and legitimate quality education agencies operating in Europe. This Register includes higher education quality assurance agencies that fully comply with the European Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) standards and guidelines, and the decisions on their inclusion are taken by an independent Register Committee based on an agency's external review in accordance with standards and guidelines [13].

The main objectives of the Register's work on ensuring the quality of higher education are:

- to promote confidence-building and recognition of high-quality higher education institutions and their qualifications;
- to provide a government base for the recognition of institutions from the Register and their conclusions or decisions;
- to provide the facilities for higher education institutions to be able to select any agency from the Register;

- to reduce the opportunity for “accreditation agencies” to gain the authority in the process of ensuring the quality of higher education.

We consider it expedient to emphasize that, besides participating in the development of European educational policy, the EUA is active at the international level to ensure the visibility of the results of European higher education on the world stage. Through membership in the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) and joining the Council for Higher Education Accreditation (CHEA), the Association also seeks to organize international discussions on the quality assurance. EUA also supports the development of quality management systems outside Europe. It conducted a series of projects in this area, including Asia, Africa and Latin America.

Carrying on the consideration of the peculiarities of EUA’s cooperation with the E4 members, we’d like to note that the EUA has made a significant contribution to the European and international debates on quality issues and has addressed issues related to quality assurance in several political documents.

The latest EUA policy paper on quality and quality assurance in the European Higher Education Area was approved by the EUA Council in October 2010. This position demonstrates strong support for quality concept and quality assurance procedures based on institutional responsibility for quality and recognizes the autonomy of universities and branch diversity. In addition, the document states that the ultimate goal of quality assurance, both internal and external, is to improve quality, which promotes confidence-building among stakeholders. In this context, the position of the educational policy makers focuses on the need to promote the quality culture both in the system and at the institutional level, and encourages Governments to direct external quality assurance systems in promoting the quality culture that focuses on institutional development rather than attempts to measure quality in quantitative terms [13].

Further in our study, we consider it appropriate to characterize key policy documents in the field of quality assurance in higher education.

The *Prague Declaration* was adopted in March 2009 and identified the priorities for improving the quality of higher education and increasing the transparency of its evaluation procedures as one of the 10 success factors for European universities for the next decade. It stressed that the universities should work towards achieving this goal fully satisfying the obligations arising from the university’s commitment as to quality assurance and providing accurate information on institutional missions, activities, outcomes received for the students, employers and other stakeholders [6].

The EU Quality Assurance Policy 2007 outlined the main principles of internal and external quality assurance processes and stated the Association’s commitment to establish the European Quality Control Agency Register.

The EUA *Lisbon Declaration*, adopted in 2007, emphasized the importance of combining the external quality mechanisms with internal

processes to ensure their widespread acceptance at universities, benefit from synergy and minimizing of bureaucracy [12].

Based on the previous debates and quality assurance initiatives, the *Glasgow Declaration* (Glasgow) dated March 2005 focused on the priorities of university activities in the field of higher education quality assurance, emphasizing the link between the systematic quality culture, level of autonomy and funding as well as the university commitment to an internal quality culture that is consistent with their institutional mission and goals [10].

Considering the ministerial summit in Berlin in September 2003, the EU position on quality assurance policy in 2004 was adopted by the EUA Council on April 1, 2004 in Marseille, France. This allowed to develop the position of the EUA in the context of the principles on implementing the quality assurance measures of the Berlin Communiqué (*Graz Declaration*) [11].

The Salamanca Convention, which marked the creation of the EAU in 2001, highlighted the importance of quality for European universities. The *Salamanca Declaration* relates to quality, accountability and autonomy as key aspects of university responsibility to society and the public. The Salamanca Convention was preceded by the European Rectors' Conference (CRE), which aimed to study the context and possibilities of accreditation across European borders [14].

Thus, quality ensurance is one of the main directions of EUA cooperation with the European ducational organizations, but not the only.

Recently, on 22 May, the European Commission developed the second part of its ambitious education package for the creation of a "European Education Area" by 2025, in the frames of which EUA promotes cooperation in such spheres as innovative and inclusive education, doctoral education, lifelong learning, etc.

In particular, in the EAU statement "European Education Area: EUA welcomes latest proposals on cross-border cooperation and recognition" [9] it is stressed that the EUA "is pleased with the 'strong consensus for the need to further step up mobility, accompanied by reinforced strategic partnerships and policy support, to drive more innovative and inclusive education, training and youth policies', including the Erasmus + programme and a successor agenda for Education & Training 2020. EUA also welcomes an increased emphasis on lifelong learning, which should comprise both vocational and higher education and training systems" [9].

Besides, EUA "supports strengthening cross-border collaboration to improve educational provision and remove remaining obstacles to the free movement of learners across Europe. Cooperation develops and promotes the innovative approaches that tomorrow's higher education will need. The "European Universities" would be one way to facilitate such intense cross-border collaboration. According to the Communication, these bottom-up networks of existing higher education institutions would develop long-term strategies for top quality education, research and innovation. However, the numerous more specific

cooperation projects already supported by the Erasmus+ programme are equally important as they help enhance higher education quality across Europe on a broad basis. Furthermore, closer cooperation with other sectors and addressing linkages with other educational levels is indeed needed" [9].

Conclusions and prospects of further research. The analysis of the peculiarities of cooperation of the European university association with European educational organizations (Group E4 (European Association for Quality Assurance in Higher Education; European Student's Union; European Association of Institutions in Higher Education); Science of Europe; European Association of Research and Technology Organizations; The Conference of European Schools for Advanced Engineering Education and Research; League of European Research Universities) allowed highlighting its modern trends, in particular:

- ensuring quality of higher education;
- implementation of innovations in research and higher education;
- promoting students' mobility;
- development of doctoral education;
- modernizing teachers' training, etc.

Further studies will be aimed at the peculiarities of international cooperation of the EUA.

REFERENCES

1. Білокопитов, В. І. (2012). *Діяльність міжнародних організацій із забезпечення якості вищої освіти в контексті болонського процесу* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Bilokopytov, V. I. (2012). *Activity of international organizations in quality assurance of higher education within Bologna Process* (PhD thesis). Sumy).
2. Бойченко, М. А. (2014). Діяльність Європейської мережі підтримки таланту : процесуальний аспект. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 26, 15–20 (Boichenko, M. A. (2015). Activities of the European talent support network: procedural aspect. *Bulletin of Hlukhiv Oleksandr Dovzhenko national pedagogical university. Series: Pedagogical Sciences*, 26, 15–20).
3. Бойченко, М. А. (2015). Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (49), 33–40 (Boichenko, M. A. (2015). Activities of international organizations in the sphere of gifted and talented education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (49), 33–40).
4. Єременко, І., Сбруєва, А. (2017). Забезпечення якості підготовки докторів філософії в контексті розбудови Європейського простору вищої освіти *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 86–103 (Boichenko, M. A. (2015). Yeremenko, I., Sbrueva, A. (2017). Quality assurance of doctoral training in the context of the development of the European higher education area. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 86–103). DOI 10.24139/2312-5993/2017.10/086-103
5. Улановська, А. С. (2016). *Організаційно-педагогічні засади діяльності Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Суми (Ulanovska, A. S. (2016). *Organizational and Educational Foundations of the European Students' Union's Activity as a Subject of the Bologna Process* (PhD thesis). Sumy).

6. Council of the European Union. *Joint Declaration of the Prague Eastern Partnership Summit, Prague, 7 May 2009*. Retrieved from: http://www.consilium.europa.eu/media/31797/2009_eap_declaration.pdf.

7. *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society (2005). Report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004–2005*. European University Association. Retrieved from: www.eua-cde.org/reports-publications.html.

8. *EUA Council for Doctoral Education. Who we are*. Retrieved from: <http://eua-cde.org/who-we-are.html>.

9. *EUA. European Education Area: EUA welcomes latest proposals on cross-border cooperation and recognition*. Retrieved from: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/european-education-area-eua-welcomes-latest-proposals-on-cross-border-cooperation-and-recognition>.

10. *EUA. Glasgow Declaration*. Retrieved from: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf

11. *EUA. Graz Declaration. Forward from Berlin: the role of universities*. Retrieved from: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Oth_conf/Graz/Graz_Decl.pdf.

12. *EUA. Lisbon Declaration*. Retrieved from: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/lisbon_declaration.pdf?sfvrsn=0.

13. *QA Policy Development*. Retrieved from: <http://www.eua.be/policy-representation/quality-assurance/qa-policy-development>.

14. *Salamanca Declaration 2001*. Retrieved from: <http://accreditation.org/accords/salamanca-declaration-2001>.

АНОТАЦІЯ

Дацко Ольга. Співпраця Європейської асоціації університетів із європейськими освітніми організаціями: сучасні тенденції.

У статті висвітлено особливості співпраці Європейської асоціації університетів (ЕАУ) з європейськими освітніми організаціями. Висвітлено основні напрями розвитку співпраці в сучасних умовах, зокрема: забезпечення якості вищої освіти, запровадження інновацій у сфері вищої освіти й наукових досліджень, розвиток студентської мобільності, розвиток докторантури, модернізація педагогічної освіти тощо.

Ключові слова: Європейська асоціація університетів (ЕАУ), європейські освітні організації, співпраця, забезпечення якості, докторантура, наукові дослідження та інновації.

РЕЗЮМЕ

Дацко Ольга. Сотрудничество Европейской ассоциации университетов с европейскими образовательными организациями: современные тенденции.

В статье освещены особенности сотрудничества Европейской ассоциации университетов (ЕАУ) с европейскими образовательными организациями. Освещены основные направления развития сотрудничества в современных условиях, в частности: обеспечение качества высшего образования, внедрение инноваций в сфере высшего образования и научных исследований, развитие студенческой мобильности, развитие докторантуры, модернизация педагогического образования и т. д.

Ключевые слова: Европейская ассоциация университетов (ЕАУ), европейские образовательные организации, сотрудничество, обеспечение качества, докторантура, научные исследования и инновации.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 004.4'236

Наталія Білошапка

Державний ліцей-інтернат з посиленою
військово-фізичною підготовкою
«Кадетський корпус» ім. І. Г. Харитоненка
ORCID ID 0000-0002-2620-3207
DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/011-020

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРИ ФОРМУВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ГРАФІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Мета статті полягає в описі підходів до формування в майбутніх фахівців інтелектуально-графічної культури візуалізації через розробку й використання візуальних моделей знань.

Для реалізації поставленої мети були використані теоретичні та емпіричні методи дослідження, а також статистичні методи обробки результатів експериментального навчання.

За результатами дослідження підтверджена ефективність упровадження авторського спецкурсу, покликаного сформувати в майбутніх учителів уміння розробляти й використовувати у професійній діяльності візуальні моделі знань із використанням спеціалізованих засобів комп'ютерної візуалізації.

Ключові слова: *засоби комп'ютерної візуалізації, фахова підготовка, інтелектуально-графічна культура, візуалізація, технології візуалізації, візуальні моделі знань, інфографіка.*

Постановка проблеми. Необхідною умовою сталого розвитку й одним із головних індикаторів стану розвитку національної безпеки, за якими вимірюється рівень розвитку країни, є якість освіти. Невід'ємним складником якісної національної освітньої системи вважають академічну культуру фахівців. Сьогодні є соціальний запит на фахівців, які володіють культурою критично-творчого мислення, дослідницької праці, уміють переосмислити наявне та створити нове цілісне знання та/або професійну практику, організовувати власну навчально-дослідницьку й комунікативну діяльність, реалізовувати конкурентні освітні проекти, вільно володіють професійними когнітивно-дискурсивними вміннями діалогового спілкування з науковою спільнотою, зокрема в межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища.

Сучасна освіта характеризується інтенсифікацією навчального процесу, що обумовлено різними чинниками, з-поміж яких тенденції гуманізації, глобалізації, інтернаціоналізації, фундаменталізації, інноваційності, інформатизації, кроскультурності актуалізують проблему

формування академічної культури педагогів-дослідників в умовах цифрового середовища, що характеризується поєднанням ІКТ, інтелектуальних систем, людської сенситивності і контекстуального досвіду й уможливорює творче самовираження засобами цифрових технологій [4].

Разом із тим, опитування вчителів та викладачів навчальних закладів різних рівнів виявило, що суб'єкти навчання часто відмовляються читати довгі тексти, які для ока є одноманітними й не цікавими. Тому виникає доцільність глибокої інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій, технологій унаочнення та полісенсорного подання різного роду інформації, у тому числі й навчального матеріалу. Наочний образ (візуальна модель знань) набуває статусу повноцінної інформаційної одиниці, а це обумовлює вирішення, зокрема, таких суперечностей:

- запозичення технологій візуалізації зі сфери реклами й бізнесу, калькування інформаційних образів та побудова прямих аналогій, поява стереотипів, шаблонних прикладів у сфері освіти з відсутністю їх інтелектуального підґрунтя;

- пряме ототожнення методик візуалізації навчального матеріалу з предметом інформатики та занепад ідеї формування творчої особистості суб'єкта навчання, який в умовах сьогодення обмежується використанням вивченого програмного забезпечення в галузі комп'ютерної графіки;

- виникнення понятійного дисонансу (ототожнення термінів «графіка», «наочність», «візуалізація», «інфографіка» тощо) та потреба в цілісності й наступності навчального процесу;

- активне впровадження в освітній процес візуальних, когнітивно-візуальних технологій навчання й недостатня розробленість теоретико-методичних основ формування спеціальної культури візуалізації навчального матеріалу в майбутніх фахівців;

- активне використання візуальної комунікації у процесі викладання різних навчальних дисциплін і відсутність відповідних навичок візуалізації у фахівців, передусім у вчителів, що негативно впливає на загальну професійну компетентність майбутнього фахівця.

Наведені суперечності обумовлюють важливість формування особливої, інтелектуально-графічної культури візуалізації, про що зазначає Аранова С. В. [5]. Характеризуючи інтелектуально-графічну культуру як сукупність знань, умінь, цінностей та уявлень, що дозволяють самостійно засвоювати одиниці навчального матеріалу через наочно-образні (візуальні) моделі знань, вважаємо, що така культура має формуватися на основі використання засобів комп'ютерної візуалізації (ЗКВ). ЗКВ – це комп'ютерні програми, у яких розробниками передбачені можливості візуального представлення на екрані комп'ютера абстрактних математичних об'єктів або процесів, їх моделей у компактній формі (при необхідності в різних ракурсах), у деталях (з можливістю демонстрації внутрішніх взаємозв'язків складових

частин, у тому числі прихованих у реальному світі) і, що особливо важливо, у розвитку (в тимчасовому і просторовому русі).

Аналіз актуальних досліджень. Для нашого дослідження важливі результати робіт у галузі унаочнення й особливостей сприйняття навчальної інформації різних рівнів і форматів [2, 9]. Із психологічної точки зору візуальні та когнітивно-візуальні підходи в навчанні є такими, що активізують пізнавальну діяльність при залученні потенціалу візуального мислення [1], оскільки візуальний контент швидше попадає у свідомість реципієнта, краще запам'ятовується, викликає певні асоціації та стійкі стереотипи. У роботі [8] обґрунтовано тезу про те, що візуальні образи збагачують сприйняття суб'єктами навчання інформації та сприяють утворенню міжпредметних і надпредметних зв'язків через асоціативність мислення. На доречності принципу візуалізації в навчанні наголошено в роботі [6], де автори на основі функціонального підходу доводять доцільність використання в освітньому процесі візуальних моделей знань. У статті [7] зацентровано увагу на візуальних концептуальних моделях знань для формування професійної культури майбутніх фахівців. У роботі [3] висвітлено питання щодо використання спеціалізованих програмних засобів для візуалізації математичних знань у підготовці вчителя математики. Зокрема, зазначено про важливість формування професійної готовності майбутнього вчителя математики до використання програм динамічної математики як засобів візуалізації математичних знань (середовищ, де є можливим створення й оперування математичними об'єктами для дослідження їх кількісних та якісних характеристик), важливого компонента інтелектуально-графічної культури.

Разом із тим відкритими залишаються питання підготовки фахівців до створення й використання візуальних моделей знань на основі використання ЗКВ, які, власне, і сприяють формуванню інтелектуально-графічної культури фахівців. Такі засоби в різний спосіб покликані унаочнювати інформацію, що в комплексі дозволяє виявити сутність предмету, процесу, явища і, як наслідок, формувати цілісний смислообраз, який активізує візуальне мислення й забезпечує формування метапредметного знання.

Мета статті полягає в описі підходів до формування в майбутніх фахівців інтелектуально-графічної культури візуалізації через розробку та використання візуальних моделей знань на основі ЗКВ.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети були використані теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз для синтезу розрізнених понять і тлумачень у галузі візуалізації та інтелектуально-графічної культури; опитування суб'єктів навчання в межах одного напрямку підготовки (зокрема, вчителя математики) для вивчення запитів конкретної аудиторії на тип комп'ютерних засобів, їх

інструментарій та інтерпретацію в межах їх ціннісних характеристик; анкетування й бесіди з вчителями і викладачами на предмет підготовки суб'єктів навчання до використання ЗКВ; статистичні методи обробки результатів експериментального навчання (непараметричний критерій знаків) для підтвердження ефективності авторського спецкурсу.

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження нами встановлено, що комп'ютерні засоби візуалізації за типом можна поділити на комп'ютерні засоби предметного призначення та комп'ютерні засоби загального призначення (наприклад, для галузі математики поділ може бути як на рис. 1.)

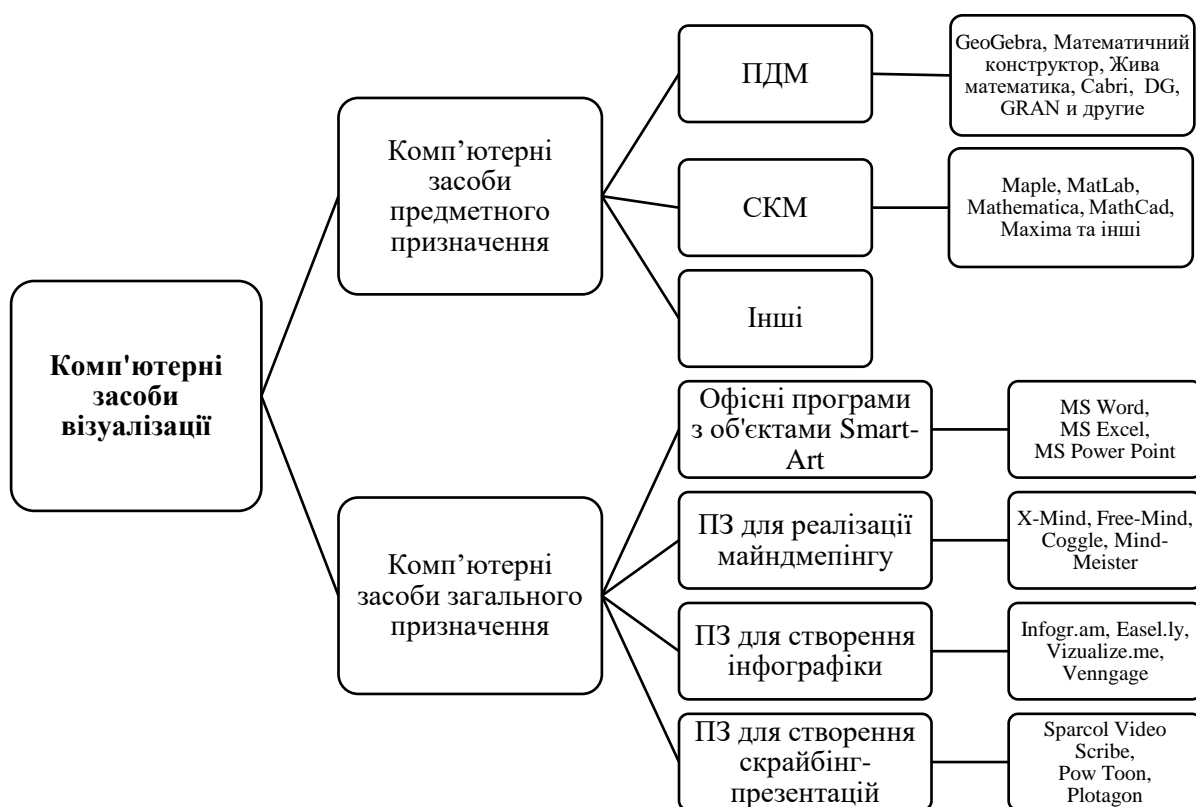


Рис. 1.

Комп'ютерні засоби предметного призначення надають користувачеві допомогу в розв'язанні різних предметних, наприклад, математичних задач:

- арифметичні й логічні операції з дійсними і комплексними числами, обчислення значень функцій;
- операції з векторами і матрицями;
- графічне представлення математичних об'єктів;
- розв'язування рівнянь, нерівностей та їх систем;
- побудова графіків довільних функціональних залежностей;
- розв'язування задач із параметрами тощо.

До таких засобів у галузі математики належать програми динамічної математики (ПДМ) – засоби комп'ютерної візуалізації математичних знань, які передбачають динамічне оперування різними математичними, у тому числі геометричними, об'єктами і можливість інтерактивного отримання відомостей про їх властивості й системи комп'ютерної математики (СКМ) – середовища, які дозволяють автоматизувати виконання як чисельних, так і символічних обчислень [3]. У ПДМ (GeoGebra, Математичний конструктор, Жива математика, Cabri, DG, GRAN та інших) передбачена можливість «оживляти» побудовані конструкції, плавно змінюючи положення вихідних об'єктів, вимірювати довжини, площі і кути з обраною точністю для дослідження певних властивостей. СКМ (Maple, MatLab, Mathematica, MathCad, Maxima та інші) особливо ефективні при розв'язуванні різних прикладних задач, у першу чергу задач математичного моделювання в науці і техніці.

До програмних засобів загального призначення ми відносимо: 1) офісні програмні продукти з об'єктами Smart-Art; 2) програми для реалізації майндмепінгу; 3) програми для створення інфографіки; 4) сервіси для створення скрайбінг-презентацій. Вони дають можливість подати навчальний матеріал у компактному, логічному, цілісному вигляді, завдяки чому можлива інтенсифікація навчання, активізація навчальної діяльності, підвищення інтересу до навчання.

Пакет офісних програм (текстовий і табличний процесори, програма для створення презентацій) сьогодні розробниками пропонується з функцією побудови Smart-об'єктів. Їх використання на уроках математики є зручним при систематизації й повторенні тієї чи іншої теми, при засвоєнні нового матеріалу, поданого покроково (алгоритм дій) тощо.

Майндмеппінг (mindmapping) – це технологія, що дозволяє ефективно відновлювати інформацію (минуле), генерувати й фіксувати нові ідеї (майбутнє), робити висновки і встановлювати зв'язки між ними шляхом побудови інтелект-карт.

Інфографіка – це технологія подання навчального матеріалу у вигляді статистичних графіків, карт, діаграм, схем, таблиць. Як будь-яка інша технологія, інфографіка має функціональне навантаження: застосування інфографіки покращує сприйняття навчального матеріалу, наочно демонструє складний і великий за обсягом матеріал, за інфографікою можна проаналізувати певні тенденції або процеси.

Скрайбінг – це технологія візуалізації навчального матеріалу, яка забезпечує відображення ключових моментів його змісту (властивостей об'єкта навчання, його внутрішніх і зовнішніх зв'язків) шляхом використання простих графічних елементів (малюнків, піктограм, символів, слів, схем, діаграм), послідовно створюваних на екрані відповідно до усного викладу (або аудіоряду).

Додатково проведений аналіз навчальних планів підготовки вчителів та робочих програм окремих фахових курсів засвідчив опосередковану орієнтацію спеціальної підготовки не тільки на формування інтелектуально-графічної культури, а й на використання візуальних моделей знань у майбутній професійній діяльності. Тому на основі вивчення практичного педагогічного досвіду було виокремлено методологічну основу, форми, методи й засоби навчання, які, припускалося, забезпечать якісну підготовку вчителя до розробки і використання візуальних моделей знань за допомогою ЗКВ у професійній діяльності.

Передбачалося, що моделювання процесу підготовки вчителя до використання ЗКВ у професійній діяльності має відбуватися з урахуванням когнітивного, візуального, системного, діяльнісного наукових підходів, а також загальнодидактичних та специфічних принципів (наочності, зв'язку практики з життям, формування академічної культури, створення цифрового творчого середовища; активного використання комп'ютерних засобів візуалізації) [7, 8].

Опишемо проміжні результати дослідження на прикладі авторського спецкурсу «Засоби комп'ютерної візуалізації та їх використання у професійній роботі вчителя математики» (далі Спецкурс).

У своїх науково-методичних пошуках ми керувалися тезою: уміння створювати та використовувати візуальні моделі знань будуть сформованими, якщо майбутній учитель набуде:

- 1) уявлень про різні форми, методи та засоби візуального подання начального матеріалу;
- 2) навичок розробляти візуальні моделі знань;
- 3) умінь раціонально використовувати наявний комп'ютерний інструментарій для підтримки побудови моделей знань.

Основна мета спецкурсу: сформувати в майбутніх учителів уміння розробляти й використовувати у професійній діяльності візуальні моделі знань із використанням спеціалізованих засобів комп'ютерної візуалізації.

Основні завдання спецкурсу:

- опанування форм, прийомів та методів візуалізації навчального матеріалу;
- аналіз сучасних ЗКВ, їх класифікація та інструментарій;
- формування вмінь розробляти візуальні моделі знань, у тому числі з використанням ЗКВ.

Технологія занять спецкурсу спирається на зазначені вище методологічні принципи й підходи, що сприяє формуванню інтелектуально-графічної культури педагога в умовах використання цифрового середовища, яке містить у собі різні засоби комп'ютерної візуалізації і передбачає використання майбутніми вчителями когнітивних підходів до побудови моделей знань, різні форми, прийоми та методи візуалізації.

Спецкурс обсягом 3 кредити (90 годин, з них 30 годин аудиторних) складається з двох модулів і вивчається на четвертому курсі бакалаврату. Перший модуль присвячено вивченню форм, прийомів і методів візуалізації навчального матеріалу та ознайомленню зі смарт-об'єктами пакету офісних програм, програм для реалізації майндмепінгу при побудові інтелект-карт, а також середовищ інфографіки. Перший модуль стосується вивчення спеціалізованого програмного забезпечення в галузі візуалізації та формування вмінь розробляти візуальні моделі знань. Другий модуль присвячено методичним особливостям використання моделей знань у навчальному процесі.

Нами передбачається залучення окремих ЗКВ до розв'язування різних професійних, компетентнісно орієнтованих завдань (як правило, студенти розробляють візуальні моделі до типових понять, законів, правил, задач, тем та розділів відповідних дисциплін у кожному із ЗКВ, які вивчаються).

Наведемо кілька прикладів завдань, які пропонувалися студентам під час вивчення спецкурсу.

1. На основі заданого текстового матеріалу та використовуючи об'єкт SmartArt (Ієрархія), розробіть відповідну модель знань.
2. Створити інтелект-карту до запропонованих тем (перелік тем за варіантами надається).
3. На основі стовпчикової діаграми успішності групи створити кругову з відповідними надписами.
4. На основі заданої інфографіки описати відповідні процеси, що відбуваються в суспільстві.

Виконання завдань сприяло формуванню у студентів як умінь створювати й використовувати візуальні моделі знань у майбутній професійній діяльності, так і критичного погляду на комп'ютерний інструментарій засобів комп'ютерної візуалізації, що підтвердило експериментальне навчання, яке здійснювалося на фізико-математичному факультеті Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка протягом 2015–2017 рр. В експерименті взяли участь 263 особи (експериментальна група – 123 особи, контрольна група – 140 осіб).

На початку та після вивчення спецкурсу респондентам було поставлено 20 запитань типу: «Чи варто при поясненні навчального матеріалу використовувати інтелект-карти?», «Чи будете Ви використовувати скрайбінг на уроках алгебри?», «Чи варто, на Вашу думку, створювати візуальні моделі знань під час педагогічної практики?» тощо. Шкала оцінювання складалася з двох найменувань – так або ні. Респонденти вибірки були незалежні, при цьому результати за двома опитуваннями залежні. Це дає підстави використати критерій знаків.

Нульова гіпотеза полягала в тому, що спецкурс не впливає на формування вмінь розробляти та використовувати візуальні моделі знань,

у тому числі з використанням спеціалізованих засобів, альтернативна – у тому, що впливає, тобто формування вмінь розробки й використання візуальних моделей знань є не випадковим.

Для перевірки нульової гіпотези було пораховано кількість змін (кількість збільшень/зменшень результату по кожному респонденту). Аналіз даних засвідчив, що без змін залишилося 10 і 15 результатів для експериментальної і контрольної груп відповідно, змін з «+» було по 62 результати, а з «–» 51 і 63 відповідно. У експериментальній групі змін з «+» виявилось більше, тому типовим варто вважати додатній зсув.

За критерієм знаків емпіричне значення статистики $G_{\text{емпір.}} = 51$ як кількість нетипових зсувів, критичне значення статистики $G_{\text{крит.}}(0,05; 123) = 55$. Оскільки $G_{\text{емпір.}} < G_{\text{крит.}} (51 < 55)$, то для експериментальної групи потрібно відхилити нульову гіпотезу і прийняти альтернативну про ефективність розробленого спецкурсу. Інша ситуація з контрольною групою, у якій зсувів із знаком «–» виявилось на один більше, ніж із знаком «+». Іншими словами, зрушень у цій групі стосовно наявності вмінь розробки й використання візуальних моделей знань не відбулося.

Тому робимо висновок, що спецкурс позитивно впливає на вміння розробляти візуальні моделі знань із використанням спеціалізованих засобів комп'ютерної візуалізації, що є важливим складником формування інтелектуально-графічної культури візуалізації майбутнього вчителя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Візуальна модель знань як одиниця навчальної інформації обумовлює потребу переосмислення процесу формування особливого особистісного утворення – інтелектуально-графічної культури візуалізації, яка поєднує інтелектуальну, логічну, образну і графічну пізнавальні сфери особистості для забезпечення метапредметних результатів навчання.

2. Сучасна фахова підготовка потребує зміщення акцентів на більш активне використання технологій візуалізації для підтримки інтенсифікації навчального процесу. Особливо це стосується підготовки вчителя з метою формування в нього вмінь створювати й використовувати візуальні моделі знань у викладанні навчальних предметів з метою формування інтелектуально-графічної культури молоді.

3. Візуальні моделі знань (логічні схеми, інтелектуальні карти, смарт-схеми тощо) у зрозумілій формі подають основні ідеї теми, характеристики поняття, стимулюють поширення властивостей тощо, дозволяють стискати великі обсяги навчального матеріалу (інформаційні, в тому числі і текстові), без спрощення їх вмісту.

4. Підготовка вчителя створювати й використовувати такі моделі може бути здійснена на основі описаного спецкурсу, ефективність якого підтверджена за непараметричним критерієм знаків на рівні значущості 0,05.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнхейм, Р. В. (1994). *В защиту визуального мышления*. М.: Прометей (Arnheim, R. V. (1994). *In defense of visual thinking*. М.: Prometheus).
2. Резник, Н. А. (2012). *Визуальное мышление в обучении. Методические основы обучения математике с использованием средств развития визуального мышления*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing (Reznik, N. A. (2012). *Visual thinking in learning. Methodological bases of teaching mathematics using means of development of visual thinking*. Lambert Academic Publishing).
3. Семеніхіна, О. В. (2016). *Професійна готовність майбутнього вчителя математики до використання програм динамічної математики: теоретико-методичні аспекти*. Суми: ВВП «Мрія» (Semenikhina, O. V. (2016). *Professional readiness of the future mathematics teacher to the use of programs of dynamic mathematics: theoretical and methodological aspects*. Sumy: GDP "Mriia").
4. Semenoh, O. M. (2017). Researcher's Academic Culture in the Educational Space of the University: Linguo-Axiological Approach. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, Vol. 4, Issue 1, 18–25.
5. Аранова, С. В. (2017). Интеллектуально-графическая культура визуализации учебной информации в контексте модернизации общего образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 5, 9–16 (Aranova, S. V. (2017). Intellectual and graphic culture of visualization of educational information in the context of modernization of general education. *Bulletin of the Cheliabinsk State Pedagogical University*, 5, 9–16).
6. Білоусова, Л. І., Житеньова, Н. В. (2017). Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 1, 38–47 (Bilousova, L. I., Zhitienova, N. V. (2017). Functional approach to the use of visualization technologies for the intensification of the educational process. *Information Technologies and Training Tools*, 1, 38–47).
7. Гаврилова, Т. А., Лещева, И. А., Страхович, Э. В. (2011). Об использовании визуальных концептуальных моделей в преподавании. *Вестник С.-Петерб. ун-та*, 4, 124–150 (The use of visual conceptual models in teaching. *Bulletin of the St. Petersburg University*, 4, 124–150).
8. Журкин, А. А. (2013). Использование технологий визуализации и полисенсорного представления обучающего материала в интеллектуальных обучающих системах. *Ученые записки Курского государственного университета*, 3 (The use of visualization technologies and the multisensory presentation of training material in intelligent learning systems. *Scientists note the Kursk State University*, 3).
9. Zhu, B., Chen, H. (2005). Information visualization. *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol. 39, Issue 1, 139–177. Retrieved from: <http://ai.arizona.edu/intranet/papers/Information%20Visualization.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Белошакка Наталья. Использование средств компьютерной визуализации при формировании интеллектуально-графической культуры будущего специалиста.

Цель статьи заключается в описании подходов к формированию у будущих специалистов интеллектуально-графической культуры визуализации путем разработки и использования визуальных моделей знаний.

Для реализации поставленной цели были использованы теоретические и эмпирические методы исследования, а также статистические методы обработки результатов экспериментального обучения.

По результатам исследования подтверждена эффективность внедрения авторского спецкурса, призванного сформировать у будущих учителей умение разрабатывать и использовать в профессиональной деятельности визуальные модели знаний с использованием специализированных средств компьютерной визуализации.

Ключевые слова: *средства компьютерной визуализации, профессиональная подготовка, интеллектуально-графическая культура, визуализация, технологии визуализации, визуальные модели знаний, инфографика.*

SUMMARY

Biloshapka Nataliia. Use of computer visualization tools in the formation of intellectual-graphic culture of the future specialist.

The purpose of the article is to describe the approaches to the formation of an intellectual-graphic culture of visualization of the future specialists by developing and using visual models of knowledge.

The theoretical and empirical methods of research, as well as statistical methods for processing the results of the experimental learning, have been used in order to achieve the goal of the paper.

While studying the problem we have found out that according to the type computer-based visualization can be divided into computer-based tools of purpose and computer-based tools of general purpose. Such tools in the field of mathematics include programs of dynamic mathematics, systems of computer mathematics and others. In our opinion general-purpose software include: 1) office software objects Smart-Art; 2) programs for the realization of meandering; 3) programs for creating infographics; 4) services for creating scribing presentations.

We have developed the author's special course "Computer visualization tools and their use in the professional work of the mathematics teacher". The aim of the course is to form the ability of the future teachers to develop and use visual models of knowledge in their professional activity applying specialized means of computer visualization.

The special course has 3 credits (90 hours, including 30 hours of classroom work) and consists of two modules. It is recommended for the fourth year bachelor students. The first module is devoted to studying the forms, methods and tools of visualization of educational material and familiarization with the smart objects of the package of office programs, programs for the implementation of the meandering during the construction of intelligence maps, as well as infographics environments. The first module relates to the study of specialized software in the field of visualization and formation of the skills of developing visual models of knowledge. The second module is devoted to the methodological peculiarities of the use of models of knowledge in the learning process.

According to the results of research, the effectiveness of implementing the author's special course, which is intended to form the ability of the future teachers to develop and use visual models of knowledge in the professional activity applying specialized tools of computer visualization, has been proved. The effectiveness of the special course is confirmed by a nonparametric criterion at the level of significance of 0.05.

Key words: *computer visualization tools, professional training, intellectual-graphic culture, visualization, visualization technologies, visual models of knowledge, infographics.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ- ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ У КОЛЕДЖАХ ТРАНСПОРТНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ

У статті розкрито процес упровадження педагогічних умов формування професійної компетентності техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури – розкрито основні етапи експериментальної перевірки зазначених педагогічних умов, розкрито основні методи, форми та прийоми роботи, що були використані під час педагогічного експерименту, визначено ефективність проведеної експериментальної роботи за допомогою емпіричних і статистичних методів. Представлено результати дослідження, які засвідчили ефективність педагогічних умов, оскільки вони здійснили суттєвий вплив на формування кожного з компонентів професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури й визначили перспективу розроблення технології формування визначеного феномену.

Ключові слова: професійна компетентність, коледж, залізничники, технік-електромеханік, мотивація, активні методи навчання.

Постановка проблеми. Педагогічні умови формування професійної компетентності техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури потребують не лише теоретичного обґрунтування, а й експериментальної перевірки. Результати наукових розвідок дозволили нам сформулювати гіпотезу дослідження – процес формування визначеного феномену набуває ефективності за умови реалізації певної сукупності педагогічних умов. Отже, провадження формувальної частини педагогічного експерименту дозволить нам підтвердити висунуту гіпотезу й забезпечить вірогідність отриманих результат, що матиме значущість для теорії та практики професійної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі проведення експериментальної перевірки педагогічних умов формування професійної компетентності присвячено дослідження сучасних вітчизняних науковців, зокрема С. Адамів досліджено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх маркетологів засобами інтерактивних технологій; О. Коваленко перевірено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення природничих дисциплін; С. Міщенко експериментально досліджено організаційно-методичні умови розвитку професійної компетентності

викладачів фундаментальних дисциплін у системі науково-методичної роботи коледжів машинобудівного профілю; С. Чирчиком виокремлено й перевірено організаційно-методичні умови в межах концептуальної моделі розвитку професійної компетентності майбутніх дизайнеру інтер'єру. Однак, проблема експериментальної перевірки педагогічних умов формування професійної компетентності техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури залишається недослідженою.

Мета статті – на підставі теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури висвітлити основні етапи їхньої експериментальної перевірки, розкрити основні методи, форми та прийоми роботи, що були використані під час педагогічного експерименту, визначити ефективність проведеної експериментальної роботи.

Методи дослідження. Основними методами дослідження під час педагогічного експерименту стали: емпіричні (анкетування, педагогічне тестування, педагогічне спостереження, опитування, педагогічний експеримент) та статистичні (обрахунок і відображення даних у графічних формах та таблицях).

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення ефективності педагогічних умов формування професійної майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури постала необхідність їх реалізації в навчальному процесі закладу вищої освіти. Як і зазначалося раніше, базою дослідження було обрано Державні вищі навчальні заклади «Слов'янський коледж транспортної інфраструктури» та «Артемівський коледж транспортної інфраструктури». Робота проводилася зі студентами I–IV курсів спеціальності «Технічне обслуговування, ремонт та експлуатація тягового рухомого складу», чисельність яких склала 126 осіб. Студентів було розподілено в контрольну та експериментальну групи по 60 та 66 осіб відповідно. В експериментальній роботі також узяли участь 9 викладачів коледжу. Викладачі узяли участь у нашій дослідній роботі, сприяли реалізації всіх її завдань, що виявлялось у ґрунтовній роботі з удосконалення програм фахової підготовки, розробці навчально-методичних матеріалів, сприянню в упровадженні активних методів навчання тощо. Значну підтримку ми отримали з боку керівництва коледжів, які створювали організаційне підґрунтя всіх нововведень. Також до формувального етапу педагогічного експерименту ми залучили 4 фахівців, які працюють на різних посадах Донецької залізниці.

Дослідно-експериментальну роботу, головним завданням якої було формування в майбутніх техніків-електромеханіків професійної компетентності, ми здійснювали поетапно. На *першому етапі* (друга половина 2015 року) вивчали та аналізували наукову літературу з визначеної проблеми; формулювали мету експериментальної роботи, формували

гіпотезу дослідження, обирали об'єкт, предмет та визначали завдання експериментальної роботи, відбувалося теоретичне її обґрунтування.

На *другом етапі* (перша половина 2016 року – перша половина 2018 року) реалізовано констатувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту.

Констатувальний етап педагогічного експерименту проходив у квітні-травні 2017 року. Під час констатувального експерименту на підставі обраних методик, визначених критеріїв, показників і рівнів виявлявся вихідний рівень сформованості в майбутніх техніків-електромеханіків професійної компетентності.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дозволили визначити недостатній рівень сформованості в майбутніх техніків-електромеханіків професійної компетентності, необхідність посилення мотиваційної складової фахової підготовки, забезпечення її практико-орієнтованої спрямованості, застосування активних методів навчання та його сучасних форм і засобів.

Отримані результати цього періоду дослідної роботи створили основу для визначення й обґрунтування педагогічних умов, які забезпечать ефективне формування у процесі навчання професійної компетентності студентів.

Формувальний етап педагогічного експерименту тривав з вересня 2017 року до квітня 2018 року, мав варіативний характер і був спрямований на реалізацію та перевірку ефективності визначених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури, до яких нами віднесено:

- формування позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією;
- проектування змісту навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу;
- наближення навчальної діяльності до реалій майбутньої професії шляхом використання технологій активного, проектного та тренінгового спрямування;
- посилення ролі практичної підготовки з метою оволодіння досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності.

Передбачалося, що дотримання цих педагогічних умов буде сприяти ефективному формуванню професійної компетентності незалежно від складу експериментальної групи студентів. На підставі цього педагогічні умови слугували незалежною змінною, а залежною змінною (ефектом) ставав рівень сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури.

Під час формувального етапу педагогічного експерименту студенти контрольної групи навчалися за традиційною методикою, а студенти

експериментальної групи знаходилися під впливом реалізованих у навчальному процесі педагогічних умов. Це сприяло всвідомленню студентами експериментальної групи сутності професійної компетентності, формуванню мотивів оволодіння нею, вибудовуванню системи цінностей, норм і правил професійної поведінки, розвитку професійно важливих якостей.

На *третьому етапі* дослідно-експериментальної роботи (травень – червень – 2018 року) проведено аналіз отриманих даних і порівняння аналітичного матеріалу з метою та завданнями дослідження; здійснено статистичну обробку результатів експериментальної роботи; побудовано схеми, моделі, таблиці, графіки; осмислено й аналітично викладено матеріали та висновки.

Представимо матеріали, які характеризують формувальний етап педагогічного експерименту та проведення аналітико-узагальненої роботи.

Перша умова – *формування позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією*. Розвиток уміння студента приймати нестандартне рішення у складній ситуації, уміння аргументувати залежить від того, наскільки ефективно буде розвинена мотивація до цього. У психології мотивацію розглядають як процес породження й регулювання цілеспрямованої діяльності в конкретній ситуації та як сукупність внутрішніх властивостей людини, які визначають спрямованість не тільки певної професійної діяльності, але й усієї поведінки в цілому.

У ході експерименту надане первинне уявлення про зміст майбутньої діяльності фахівців залізничної галузі підкріплювалось проведенням лекцій-бесід, на які ми запрошували фахівців із підприємства. Зі студентами були проведені ознайомчі бесіди «Моя майбутня професія» за участю представників структурних підрозділів регіональної філії «Донецька залізниця». Також серед активних форм навчально-виховної діяльності, орієнтованих на професійну адаптацію й забезпечення стійкої мотивації до праці, успішно зарекомендували себе екскурсії по навчальним лабораторіям і на виробництво. Зокрема, проводилися екскурсії по навчальній лабораторії для ознайомлення із макетами снігоприбиральної та снігоочисної техніки з метою вивчення особливостей роботи залізничного транспорту взимку, а також для ознайомлення студентів молодших курсів із робочим місцем ДСП і організацією маневрової та поїзної роботи на проміжній станції.

Практично відразу ставало зрозумілим, що більшість студентів (до 62 %) не уявляли всього спектра робіт, який повинен виконувати майбутній технік-електромеханік. При опитуванні біля 46 % студентів висловлювали розуміння щодо необхідності оволодіння широким спектром знань та вмінь, які забезпечать можливість ефективно здійснювати професійну діяльність. Також 67 % студентів указували, що робота на підприємствах залізничної галузі вимагає не тільки знань та вмінь, але й певних особистих

якостей, можливості постійно вдосконалювати себе не тільки як професіонала в обраній галузі, але як усебічно розвинуту особистість.

Отже, проведені заходи, що спрямовані на *формування позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією* сприяли розвиткові у студентів почуття любові й поваги до обраної професії, поглибленню різнобічних фахових знань і вмінь, якостей. Обраний нами на початковому етапі професійної підготовки студентів підхід налаштував студентів на позитивне сприйняття самого навчання, зробив цілі з оволодіння професією більш чіткими, визначив напрями їхньої навчально-пізнавальної діяльності, сприяв усвідомленню студентами необхідності постійного професійного розвитку та творчого здійснення професійної діяльності. Усе це створило підґрунтя щодо формування в майбутніх техніків-електромеханіків професійної компетентності.

Друга умова – *проектування змісту навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу*. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту відбулося коригування змісту навчально-методичного забезпечення, що не суперечило галузевому стандарту й освітньо-професійній програмі.

Зміст навчально-методичного забезпечення було спроектовано з оглядом на формування головної інтегральної компетентності – здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності у сфері залізничного транспорту відповідно до спеціалізації або у процесі подальшого навчання із застосуванням положень, теорій та методів фундаментальних, технологічних, інформаційних та соціально-економічних наук, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.

Структурно проектування навчально-методичного забезпечення відбувалося у формі навчально-методичного комплексу. Навчально-методичний комплекс (НМК) – це сукупність нормативних та навчально-методичних матеріалів у друкованій та електронній формах, необхідних і достатніх для ефективного формування загальних та фахових компетентностей у студентів, визначених навчальною програмою навчальної дисципліни, передбаченої навчальним планом підготовки студентів відповідного рівня вищої освіти за спеціальністю. НМК забезпечував всі основні етапи процесу – повідомлення навчальної інформації та її сприймання, закріплення й удосконалення знань, умінь і навичок, їх застосування й контролю, та основних функцій освітнього процесу – освітньої, виховної і розвивальної. Навчально-методичний комплекс включав обов'язкові компоненти: робочу навчальну програму дисципліни, опорний конспект лекцій із навчальної дисципліни, інструктивно-методичні матеріали до практичних (семінарських,

лабораторних) занять із навчальної дисципліни (плани, теми занять, збірники завдань, ситуаційні завдання, пакети для проведення ділових ігор тощо), методичні вказівки й тематику курсових робіт, пакет контрольних завдань для перевірки знань із навчальної дисципліни, дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів (із використанням інформаційних технологій), критерії оцінювання результатів навчання студентів, пакет візуального супроводження дисципліни (за необхідністю).

Проектування змісту навчально-методичного забезпечення на основі компетентнісного підходу забезпечило взаємозв'язок між професійною підготовкою майбутніх фахівців та підприємством, зорієнтувало освітній процес на забезпечення успішної підготовки до подальшого вивчення спеціальних дисциплін та розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід під час вирішення загальнопрофесійних завдань у майбутній професійній діяльності.

Третя умова – *наближення навчальної діяльності до реалій майбутньої професії шляхом використання технологій активного, проектного та тренінгового спрямування.*

Використання активних методів навчання у фаховій підготовці майбутніх техніків-електромеханіків націлено на перехід від традиційних форм організації навчальної діяльності до новітніх інтенсивних технологій, що сприяють збільшенню самостійної інтелектуальної пошукової діяльності студентів, дають змогу розглянути безліч проблем практичної діяльності, сприяють формуванню власної позиції у слухача та розвитку критичного мислення.

Серед найпоширеніших форм і методів активного навчання залізничників найбільш цікавими, на нашу думку, є такі форми й методи.

Аналіз ситуацій для активного навчання передбачає розгляд ситуацій, які містять пізнавальну інформацію певного характеру, а також містять проблему, що потребує вирішення. У такому випадку ситуація розглядається як навчальний матеріал для вдосконалення професійних знань і вмінь. Використання методу аналізу ситуацій може відбуватися за декількома сценаріями: традиційний аналіз конкретних ситуацій, ситуаційні вправи та ситуаційні завдання, ситуаційне навчання, методи «випадку» (Панфилова, 2009, с. 192).

Професійні тренінги є однією з найважливіших складових сучасних інтенсивних технологій навчання в освіті, спрямованих на формування досвіду поведінки майбутнього фахівці в середовищі професійної діяльності. Тренінг – це цілезорієнтована, спеціально впорядкована система методів роботи і спеціальних вправ, що забезпечує підготовку студентів до умов професійної діяльності. Професійні тренінги мають допомогти студентам – майбутнім фахівцям діяти надійно й компетентно, навіть в екстремальних умовах (Ковальчук, 2005, с. 384).

Зважаючи на особливості фахової підготовки майбутніх залізничників, було використано метод проектів, який є технологією організації освітніх ситуацій, під час вирішення яких студент розв'язує значущу для його майбутньої професійної діяльності ситуацію. Слід зауважити, що важливою умовою формування вмінь студентів працювати у проекті є володіння певною сукупністю професійно-значущих умінь. Тому цілями використання такої технології у фаховій підготовці майбутніх залізничників є розвиток пізнавальних умінь, критичного та творчого мислення студентів, їхніх умінь орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно конструювати власні компетентності, уміння побачити, сформулювати й вирішити проблему, а також уміння співробітництва та ділового спілкування в колективі.

Отже, під час формувального експерименту нами було проведене заняття з дисципліни «Економіка, організація і планування виробництва». Заняття відбулося у вигляді інтелектуальної гри-змагання, організованої за аналогією до проекту ПАТ «Укрзалізниця» – форум «Залізничні агенти змін», що створений у межах програми підвищення ефективності залізничної галузі «Укрзалізниця майбутнього». Розв'язання інтерактивних завдань із використанням програмно-апаратного комплексу «Інтерактивна дошка Smart Board» задало заняттю динамічний темп та створило атмосферу плідної співпраці викладача і студентів. Також студентка А. Кисельова підготувала презентацію «Моя професія – безпечний рух поїздів». Під час даного заходу студенти третього курсу продемонстрували порядок роботи й обов'язки техніка-електромеханіка в нестандартних ситуаціях. Під керівництвом викладача Н. Севаст'янової була організована презентація «Моя робота – агент комерційний», під час якої студенти молодших курсів були ознайомлені із особливостями вантажної і комерційної роботи на залізничному транспорті. Студенти четвертого курсу під керівництвом викладача Ю. Земляк підготували презентацію «Новини у сфері пасажирських перевезень», під час якої ознайомили присутніх із новинками вітчизняного пасажирського вагонобудування.

Особливий інтерес викликав у студентів активний семінар, присвячений залізничним хобі. У цей час усі бажаючі мали змогу ознайомитися із найбільш розповсюдженими у світі залізничними хобі, такими як залізнична філотаймія, філателія, залізничний моделізм тощо. Особливу увагу було приділено екстремальним залізничним хобі – зацепінг та селфі на залізничних об'єктах. Так, під керівництвом викладача М. Земського студенти групи – П. Гулович, В. Шейко і К. Голоп'яров підготували доповідь із презентацією, що розкриває сумні наслідки таких «модних» захоплень і ознайомлює слухачів із правилами безпеки при знаходженні на об'єктах залізничного транспорту.

Отже, фахова підготовка майбутніх залізничників значною мірою визначається організацією навчального процесу, вибором і обґрунтуванням найбільш ефективних технологій підготовки професіонала. У процесі формувального експерименту нами доведено, що формування професійної компетентності пов'язано не лише з підвищенням ефективності традиційної лекційно-семінарської форми навчання, а також потребує впровадження в освітній процес активного навчання за допомогою переходу до занять, що мають проблемний характер; розширення дискусійних форм навчальних занять, більш активного запровадження тренінгових та ігрових методів; використання різноманітних інформаційних ресурсів.

Четверта умова – *посилення ролі практичної підготовки з метою оволодіння досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності*. Професійно-практична (виробнича) підготовка фахівця – це сукупність практичних знань, умінь і навичок, частина професійно-трудового досвіду, реалізована у практичних діях, які становлять основу професії (Косяк, 2015, с. 164–171). Запровадження компетентнісного підходу під час організації виробничої практики обумовлює не тільки формування професійних знань, навичок і досвіду в даній спеціальності, але й ставлення до справи, певні схильності, інтереси та прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці. Отже, готовність майбутніх фахівців до трудової діяльності, їхня професійна спрямованість і самостійність, мотивація до праці виховується у процесі продуктивної праці на підприємствах у період виробничої практики.

Практична підготовка створює умови для збагачення життєвим досвідом, розширення соціальних контактів студента, формування навичок самоуправління. Спілкуючись у колективі з фахівцями, беручи участь у вирішенні виробничих проблем, студент проявляє, розвиває й закріплює спеціальні вміння та цінні особистісні якості. Саме у процесі проходження виробничої практики студенти безпосередньо засвоюють визначену систему норм, правил, соціальних ролей і цінностей, які в подальшому допоможуть їм реалізуватися в якості компетентних спеціалістів у своїй сфері діяльності. Отже, процес організації професійної підготовки майбутніх фахівців є засобом розвитку їх професійної компетентності.

При розробці програми практики ми намагалися розширити спектр завдань, що дозволяли студентам ознайомитись із функціональними обов'язками службових осіб згідно із профілем професійної діяльності, функціями, правилами та обов'язками на відповідних посадах. Головною метою такого формування програми практики було надання студентам можливості під час її проходження навчитися самостійно вирішувати цільові завдання, які притаманні видам діяльності залізничного

підприємства та відповідно до посад, на яких може працювати випускник коледжу транспортної інфраструктури. Для впорядкування завдань виробничої практики й забезпечення її методичного супроводу нами були використані методичні рекомендації до проходження студентами практики (Кришко, Мізін, 2007, с. 10).

Реалізація протягом формувального етапу педагогічного експерименту всіх визначених педагогічних умов дозволила отримати дані про рівень сформованості в майбутніх техніків-електромеханіків професійної компетентності. Збір даних про стан сформованості професійної компетентності ми проводили на підставі обраних ще під час констатувального етапу педагогічного експерименту методик, а також за рахунок вивчення результатів діяльності студентів на практичних заняттях із фахових дисциплін, виконання ними самостійної роботи, проектних завдань різної складності (зокрема й курсового проекту), звітів із виробничої практики тощо. Аналіз отриманих даних дозволив узагальнити їх відповідно до кожного з компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців залізничної сфери та означеного феномену загалом за весь період проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Як бачимо, відбулися суттєві зміни рівня сформованості професійної компетентності техніків-електромеханіків в експериментальній групі, де нами були реалізовані в комплексі визначені педагогічні умови. Це наочно проілюстровано на рис. 1.

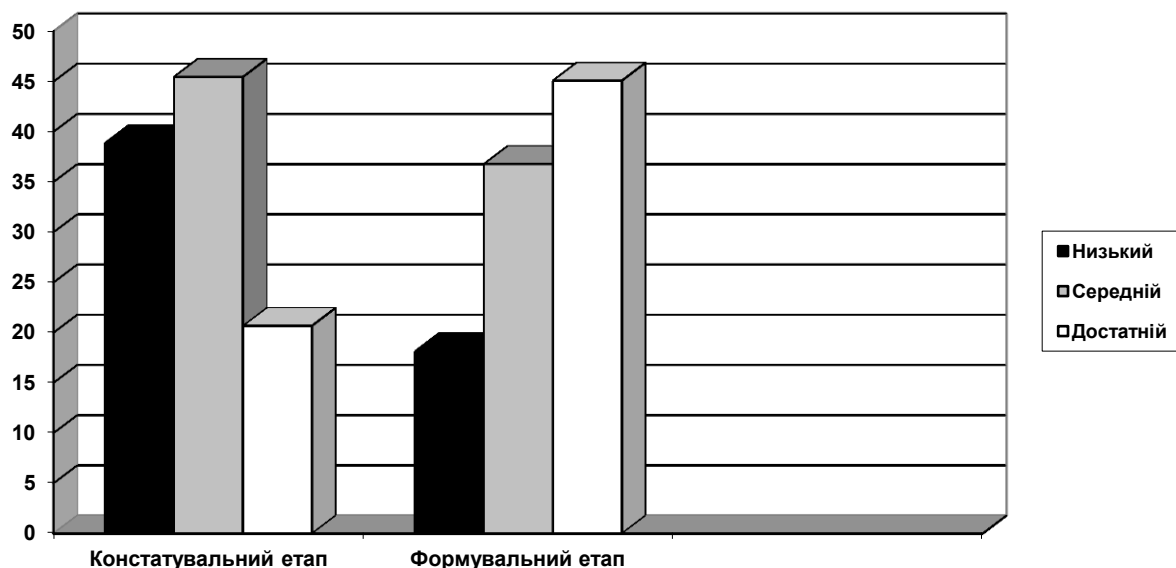


Рис. 1. Порівняльна характеристика динаміки сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжі транспортної інфраструктури в експериментальній групі під час експерименту

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту

дозволив розв'язати висунуті завдання й підтвердив визначений комплекс педагогічних умов, до яких віднесено: формування позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією; проектування змісту навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу; наближення навчальної діяльності до реалій майбутньої професії шляхом використання технологій активного, проектного та тренінгового спрямування; посилення ролі практичної підготовки з метою оволодіння досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності.

Методики та засоби реалізації цих педагогічних умов вважаємо ефективними, оскільки вони здійснили суттєвий вплив на формування кожного з компонентів професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури. Подальша перспектива дослідження формування професійної компетентності техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури полягає в розробленні технології формування визначеного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук, Г. О. (2005). *Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін*. Київ: КНЕУ (Kovalchuk, H. O. (2005). *Training technology in economics discipline*. Kyiv: KNEU).
2. Косяк, І. В. (2015). Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів за профілем технологія виробів легкої промисловості під час виробничої технологічної практики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тучини*, 1, 164–171 (Kosiak, I. V. (2015). Formation of professional competence of the future engineers-educators on the profile of technology of light industry products during manufacturing technological practice. *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna*, 1, 164–171).
3. Кришко, Є. П., Мізін, Г. І. (2007). *Методичні рекомендації зі складання та оформлення програм практичної підготовки студентів*. Дніпро: Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна (Kryshchko, Ye. P., Mizin, H. I. (2007). *Methodological recommendations for the compilation and design of practical training programs for students*. Dnipro: Dnipropetrovsk National University of Railway Transport named after Academician V. Lazarian).
4. Панфилова, А. П. (2009). *Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Издательский центр «Академия» (Panfilova, A. P. (2009). *Innovative pedagogical technologies: active teaching: a manual for students of higher education institutions*. Moscow: Academic Publishing Center).

РЕЗЮМЕ

Давискиба Вячеслав. Экспериментальная проверка педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих техникув-електромехаников в колледжах транспортной инфраструктуры.

В статье раскрыты основные этапы процесса внедрения педагогических условий формирования профессиональной компетентности техникув-електромехаников в колледжах транспортной инфраструктуры и достигнута цель исследования – раскрыты основные этапы экспериментальной проверки указанных педагогических

условий, раскрыты основные методы, формы и приемы работы, которые были использованы в ходе педагогического эксперимента, определена эффективность проведенной экспериментальной работы с помощью эмпирических и статистических методов. Полученные результаты исследования показали эффективность педагогических условий, поскольку они осуществили существенное влияние на формирование каждого из компонентов профессиональной компетентности будущих техникув-электромехаников в колледжах транспортной инфраструктуры и определили перспективу разработки технологии формирования определенного феномена.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, колледж, железнодорожники, техник-электромеханик, мотивация, активные методы обучения.

SUMMARY

Daviskiba Vyacheslav. Experimental verification of pedagogical conditions of forming professional competence of the future technicians-electricians at colleges of transport infrastructure.

The pedagogical conditions of formation of professional competence of technicians-electromechanics in transport infrastructure colleges are defined and grounded up: formation of positive motivation for mastery of the future profession; designing the content of educational and methodological provision of educational disciplines on the basis of a competence approach; the approach of educational activity to the realities of the future profession through the use of active, project and training technologies; strengthening the role of practical training in order to gain experience in the implementation of the future professional activities.

On the basis of the theoretical substantiation of the pedagogical conditions for the formation of professional competence of technicians-electromechanics in the colleges of transport infrastructure, the goal of the study was achieved – the main stages of experimental verification of the mentioned pedagogical conditions were revealed, the basic methods and forms of work that were used during the pedagogical experiment were revealed, the efficiency of the conducted experimental work using empirical and statistical methods. The bases of the experimental work stages were: at the first stage (second half of 2015), the scientific literature on a particular problem was studied and analyzed; the purpose of experimental work was formulated, the research hypothesis was formed, the object and subject were selected and the tasks of experimental work were determined, the theoretical justification was carried out; at the second stage (the first half of 2016 – the first half of 2018), the recording and formation stages of the pedagogical experiment were implemented; at the third stage of pilot experimental work (May – June 2018), an analysis of the obtained data and a comparison of the analytical material with the aim and objectives of the study were carried out; statistical processing of the results of experimental work was conducted; diagrams, models, tables, and graphs were constructed; the materials and conclusions were outlined meaningfully and analytically.

The obtained results of the study showed the effectiveness of the pedagogical conditions, as they had a significant impact on the formation of each of the components of the professional competence of the future technicians-electromechanics in the transport infrastructure colleges and identified the prospect of developing a technology for the formation of a defined phenomenon.

Key words: professional competence, college, railwaymen, technician-electromechanics, motivation, active teaching methods.

УДК 378.147.091.33-027.22:[37.011:373/.5] (477)

Катерина Діхнич

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7868-392X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/032-043

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Окреслено мету й основні завдання педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи відповідно до Концепції «Нова українська школа», Державного стандарту початкової освіти. Визначено, що педагогічна практика є обов'язковою складовою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Схарактеризовано педагогічний досвід загальноосвітніх шкіл, закладів вищої педагогічної освіти з метою вдосконалення мовно-методичного курсу як невід'ємного складника підготовки до педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічна практика, майбутній учитель початкової школи, професійна підготовка, Концепція «Нова українська школа», мовно-методичний курс.

Постановка проблеми. Реформа початкової освіти триває. Сучасні реалії потребують таких учителів початкової школи, які здатні забезпечити гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, спрямовують роботу учнів на розвиток самостійності, творчості й допитливості, проектують і проводять інтерактивні уроки, виховні та позакласні заходи із застосуванням інноваційних педагогічних технологій; створюють атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці, зорієнтовані на особистісний та професійний саморозвиток, прагнуть до професійного самовдосконалення, самореалізації та творчого пошуку. Необхідність таких професійних і особистісних рис актуалізує вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих закладах педагогічної освіти, зокрема, під час вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін, а також проведення педагогічної практики.

Педагогічна практика відіграє важливу роль у підготовці майбутніх учителів початкової школи, забезпечує більш тісне поєднання теоретичної підготовки із практичною фаховою діяльністю, допомагає адаптуватися до специфічних умов виконання фахових обов'язків, створює професійні ситуації для практичного застосування теоретичних знань, сприяє формуванню й розвитку педагогічної ерудиції, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму та рефлексії. Нова школа потребує вдосконалення професійної підготовки, зокрема підготовки до педагогічної практики в початковій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Змістове наповнення педагогічної практики в початковій школі зумовлено пріоритетними напрямками,

визначеними в законах України «Про вищу освіту» (2014), «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2013–2021 рр.), Державного стандарту початкової загальної освіти (2018), Концепції «Нова українська школа» (2016). Фундаментальною основою дослідження слугують роботи, у яких обґрунтовано концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів, у тому числі майбутніх учителів початкової школи засобами традиційних та інноваційних технологій (П. Гусак, Н. Ігнатенко, О. Комар, Л. Пироженко та ін.); творчої діяльності вчителя та розвитку його педагогічної майстерності (В. Андреев, О. Дубасенюк, І. Зязюн, А. Кузьмінський, О. Лавріненко, О. Огієнко, Л.Онищук, О. Отич, В. Рибалка, О. Семенов, В. Шубинський та ін.); виявлено особливості організації педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах України (О. Абдулліна, Л. Булатова, Н. Загряжкіна, Н. Кичук, Г. Коджаспірова, М. Козій, Н. Кузьміна, В. Максимов, О. Мосін, Л. Хомич, О. Щербаков та ін.).

Мета статті – окреслити деякі аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної практики в початковій школі в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

Методи дослідження: аналіз і узагальнення законодавчих документів, наукових джерел; вивчення педагогічного досвіду загальноосвітніх шкіл.

Виклад основного матеріалу. Передусім проаналізуємо законодавчий аспект нашого дослідження. Метою, зокрема, закону «Про освіту» (2017) [12] є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей та необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Під час підготовки Концептуальних засад Концепції «Нова українська школа» [14] фахівці брали до уваги «Концепцію розвитку освіти України на період 2015–2025 років», підготовлену Стратегічною дорадчою групою «Освіта» в рамках спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» [16]. Метою Нової школи, як показує аналіз документа, є різнобічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України; здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою; має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя; готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Нова українська школа охоплює 10 ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя.

Щоб реалізувати головну ідею Нової школи, 21 лютого 2018 року Кабінетом міністрів України затверджено Державний стандарт початкової освіти [7]. Зокрема, в документі чітко окреслено, що мають знати й уміти учні, ідейні засади та принципи освітнього процесу, логіку його організації тощо. Користуючись Стандартом, учителі початкової школи можуть адаптувати навчальні програми на основі інтеграції предметів. У цьому стандарті передбачені ті самі компетентності, що й у законі. Стандарт визначає спільні очікувані результати, які учень має досягнути за певний період. Новий Державний стандарт лише набирає силу, але вже зараз питання про те, якою буде Нова школа і Новий учитель, є найбільш дискусійними на сторінках освітніх видань, сайтів.

Окреслимо вимоги до майбутніх учителів початкової школи в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа»; специфіку підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа», відповідно до нового закону Про освіту та Державного стандарту початкової освіти.

Аналіз опублікованих праць (О. Нікулочкіна «Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти», 2009 р. [18], Н. Бібік «Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти», 2012 р.) [2], Л. Бірюк «Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-дидактичний аспект), 2008 р. [3], І. Дичківська «Інноваційні педагогічні технології, 2015 р. [8], А. Крижановський «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах на засадах компетентнісного підходу, 2016 р. [17], О. Будник «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності», 2016 р. [4]) дає змогу окреслити такі блоки професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи: соціально-гуманітарний, психолого-педагогічний, фаховий, особистісно-орієнтований, практичний. Прокоментуємо ці блоки.

Соціально-гуманітарна підготовка передбачає поглиблення знань студентів із таких напрямів: українознавчого, мовознавчого, філософського, політологічного, соціального, історичного, економічного, екологічного, культурологічного, етико-естетичного, фізкультурно-

оздоровчого, релігійного. Цей блок забезпечує наступність, ступеневість і неперервність здобуття освіти впродовж життя.

Психолого-педагогічна підготовка дає змогу оволодіти знаннями з педагогіки й психології, окреслює функціональне самовизначення педагога в освітньому процесі; знання про критерії педагогічної дії, взаємодії, процесу; педагогічні здібності як основний показник фахової майстерності; рефлексію педагогічних дій на кожному етапі освітнього процесу. Фахова (методична) підготовка забезпечує розв'язання питань набуття студентами теоретичних знань зі спеціальності, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для реалізації здійснення професійної діяльності.

Практична підготовка має на меті активізувати теоретичні знання на основі практичного навчання; формування в майбутніх учителів початкової школи умінь і навичок практичної діяльності в навчально-виховних закладах; розвиток професійних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами й формами педагогічної діяльності, новими високоідейними формами навчання; формування дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Практична підготовка здійснюється через педагогічні практики. Розглянемо докладніше поняття «практика». Термін походить від грецького слова «праксис», що в перекладі означає «діяння», «активність», «діяльність». Філософи доводять, що практика повинна бути відокремлена від такої більш широкої категорії, як діяльність, оскільки діяльність є практикою лише тоді, коли в ході її здійснення народжуються знання або перевіряється їхня істинність. Інше визначення дає О. Абдуліна: «зміст педагогічної практики полягає в навчально-виховній роботі з дітьми з урахуванням комплексного підходу» [1, с. 105].

В «Енциклопедії освіти» [9] зазначено, що педагогічна практика є обов'язковою складовою навчального процесу педагогічних університетів і передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів та підвищення їхньої кваліфікації. Основною метою педагогічної практики у ВНЗ є формування у студентів умінь творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті у процесі вивчення педагогічних дисциплін; сприяння оволодінню студентами сучасними формами й методами організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах; виховання в них інтересу до педагогічної роботи, формування потреб систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності [9, с. 647].

Аналіз досліджень за останнє десятиліття свідчить, що педагогічна практика залишається в центрі уваги науковців. Фахівцями досліджено теоретико-методологічні, історико-педагогічні та науково-методичні засади практичної підготовки майбутніх педагогів [6]; визначено й охарактеризовано психолого-педагогічні умови вдосконалення педагогічної практики

студентів [13]; науково обґрунтовано соціально-педагогічні аспекти професійної діяльності молодого вчителя [21].

З огляду на сучасні євроінтеграційні процеси, вимоги до освіти в Концепції педагогічної освіти, розробленій Національною Академією педагогічних наук України, містяться чіткі і науково обґрунтовані завдання педагогічної практики [15]. У цьому документі наголошується, що «практична підготовка здійснюється через навчальні та фахові педагогічні практики» [23, с. 17]. Форма, тривалість і терміни проведення практики визначаються окремо для кожної спеціальності з урахуванням особливостей освітньо-кваліфікаційного рівня цієї спеціальності й специфіки ВНЗ.

На основі аналізу нормативних документів [7; 14; 15; 16; 20; 22], наукових досліджень з-поміж основних завдань педагогічної практики виділяємо завдання:

- формування особистісно-мотиваційної готовності студента до роботи вчителя початкової школи; вироблення практичних професійних умінь і навичок організації освітнього процесу роботи з учнями; застосування на практиці знань, отриманих при вивченні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик;
- формування у практикантів уміння проводити уроки з використанням сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності; самостійно вивчати та узагальнювати передовий педагогічний досвід роботи вчителів.

Педагогічна практика в Україні, як наголошує академік С. Гончаренко, – це обов'язковий складник навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, училищ, інститутів післядипломної педагогічної освіти, який передбачає професійну підготовку кадрів і підвищення їхньої кваліфікації [5, 331]. Учений розглядає педагогічну практику студентів як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [5].

Наш досвід роботи вчителем початкової школи Комунальної установи Сумська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 23, м. Суми, Сумської області підтверджує: педагогічна практика має бути спрямована на формування у студентів професійної спрямованості та інтересу до професійної діяльності, що є необхідним компонентом для здійснення успішного освітнього процесу в сучасній школі. Педагогічний досвід переконує, що мета і завдання педагогічної практики мають бути доповнені, зокрема акцентуванням на педагогіці партнерства.

Виконуючи дослідну роботу в інституті педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, акцентуємо увагу на досвіді українських шкіл. Зазначаємо, що серед українських шкіл, які з 1 вересня 2017 року апробують пілотний проект нового державного стандарту початкової освіти, чотири – розташовані на Вінниччині. Одна з

таких – школа № 25 у Вінниці. 60 першокласників цієї школи розпочали навчатися за новими стандартами навчання Концепції «Нова українська школа». Учні й учителі «перевірятимуть на собі» концепцію «дослідницького та компетентного ставлення до життя», представлену Міністерством освіти і науки. За словами заступника директора з навчально-виховної роботи О. Воложаніної, діти навчаються у спеціально облаштованих класах. Наприклад, тут є куточок для відпочинку, невисокі меблі, змінні стенди на стінах, а самі стіни – як додатковий простір для творчості дітей. *«Під час упровадження інновацій, відповідно до Концепції Нова українська школа, діти стали більш розкутими. Вони сміливіше висловлюють власні думки. Діткам дається більше часу для самостійної роботи, а вчитель просто керує цим процесом»*, – ділиться про враження від першого місяця апробації стандарту учитель Н. Балан [10].

Охарактеризуємо мету і завдання педагогічної практики в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». У документі акцентовано увагу на педагогіці партнерства, в основі якої покладено спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнями та батьками. Учитель має бути другом, а родина залучена до побудови освітньої траєкторії дитини.

На основі аналізу програм педагогічних практик у початковій школі для студентів спеціальності 013 Початкова освіта [19] Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка [20] дійшли висновку, що потрібно формувати у студентів цілісне уявлення про навчально-виховний комплекс сучасної початкової школи і вчителя як головного суб'єкта навчально-виховного процесу в початковій школі.

Викладачі-методисти звертають увагу студентів на формування професійного інтересу до педагогічної діяльності вчителя початкової школи, створення у студентів установки на: формування професійної позиції; вивчення специфіки праці вчителя (функції і професійні обов'язки педагога початкової школи); стимулювання потреби у формуванні культури педагогічної діяльності; формування вмінь вести записи спостережень, обробляти, узагальнювати отриману в ході спостережень інформацію, повно і правильно відображати її в щоденнику практики; розвиток потреби в самопізнанні й самовдосконаленні; формування вмінь спостереження, аналізу та оцінки навчально-виховного процесу в початковій школі, його відповідності програмним вимогам; оволодіння студентами засобами елементарної діагностики особистості та діяльності вчителя, індивідуальних особливостей дитини та класу загалом.

Зупинимось детальніше на програмі педагогічної практики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. На навчальну практику відводять 54 години/1,5 кредити ECTS. Навчальна програма містить 2 змістові модулі. Навчальну практику проводять на

3 курсі (2 семестр, 3 тижні). Студентів розподіляють у групи (4–5 осіб). Перебуваючи щодня у школі не менше 6 годин, студенти виконують завдання, передбачені програмою практики. Кожний студент, керуючись завданнями і змістом практики, веде педагогічний щоденник, у якому фіксує результати виконання завдань, аналізує роботу вчителів і свою власну, активно допомагає вчителю.

Важливою вимогою підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної практики є їх вільне володіння державною українською мовою. Педагог, писав відомий дослідник XIX ст. К. Ушинський, має бути освіченим, знати свою справу, бути завжди зацікавленим у вдосконаленні своїх знань і педагогічної майстерності; повинен володіти педагогічним тактом, чітко уявляти мету своєї діяльності. І головне, педагог, за глибоким переконанням ученого, повинен любити свою професію, з почуттям відповідальності ставитися до високого покликання педагога [23, 338].

Значною мірою компетентність у володінні державною мовою забезпечується мовно-методичними навчальними дисциплінами, що є невід'ємним складником професійної підготовки. Зокрема курс «Методика навчання української мови та літературного читання» посідає важливе місце серед навчальних дисциплін, які забезпечують вищу педагогічну освіту, оскільки рідна мова й читання є невичерпним джерелом знань, важливим засобом духовного, емоційного та розумового розвитку учнів початкових класів.

Проаналізуємо робочу програму «Методика навчання української мови та літературного читання» нормативної навчальної дисципліни освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки бакалавра напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» [22] Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Згідно з програмою, мета занять – опанування майбутніми вчителями знань шкільних програм і підручників з української мови та літературного читання, розуміння закономірностей формування знань, умінь і навичок молодших школярів з мови та літературного читання, оволодіння студентами методикою формування в учнів системи початкових уявлень і понять із фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису; прийомами ознайомлення школярів із найважливішими нормами української літературної вимови та правопису і формування їхньої мовленнєвої культури, опанування студентами методикою формування в молодших школярів повноцінної навички читання, здатністю аналізувати різні за жанрами літературні твори та виховувати в молодших школярів загальнолюдські цінності засобами художнього слова.

Укладаючи програму з курсу «Методика навчання української мови та літературного читання», вважаємо за доцільне враховувати Концепцію «Нова українська школа» та Державний стандарт початкової освіти, потребу таких завдань, як формування комунікативної та читацької компетентності; виховання свідомого громадянина України; втілення

нових методичних ідей у вивчення рідної словесності; використання загальнодидактичних та лінгвометодичних принципів навчання української мови; форми організації навчальної діяльності учнів на уроці: фронтальна, індивідуальна, групова навчальна діяльність.

Готуючи студентів до проектування уроків, акцентуємо увагу на методи навчання української мови: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково пошуковий, дослідницький, серед дидактичних засобів навчання – слово вчителя, навчально-методичний комплекс та різноманітні технічні засоби: додаткові дидактичні засоби: роздавальний та демонстраційний матеріал; інтерактивні технології навчання літератури на уроках літературного читання в початковій школі; організація проектної діяльності молодших школярів із літературного читання; індивідуально-диференційоване навчання на уроках літературного читання. Методи й форми роботи мають допомогти урізноманітнити уроки української мови і літературного читання в початковій школі.

Висновки. Отже, проведений аналіз законодавчих документів і наукових джерел дає підстави зробити такі висновки. Метою нової школи є здатність забезпечити гармонійний розвиток дитини; це не тільки знання, це вміння їх використовувати для власних індивідуальних і професійних завдань. А ще – це ставлення й цінності, а також уміння з позиції цих цінностей критично переосмислити інформацію. Щоб збудувати таку школи, треба перепідготувати вчителів початкових класів. Працювати за новим Державним стандартом початкової освіти, що визначає основні засади й підходи до навчання в початковій школі, а також вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти.

Педагогічна практика має відповідати вимогам Концепції «Нова українська школа». На основі аналізу нормативних документів, наукових досліджень з-поміж основних завдань педагогічної практики виділяємо завдання формування особистісно-мотиваційної готовності студента до роботи вчителя початкової школи; вироблення практичних професійних умінь і навичок організації освітнього процесу роботи з учнями; застосування на практиці знань, отриманих при вивченні психолого-педагогічних дисциплін і фахових методик; формування вмінь проводити уроки з використанням сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності; самостійно вивчати та узагальнювати передовий педагогічний досвід роботи вчителів.

Майбутній учитель початкових класів повинен бути готовим до практичної діяльності в умовах сучасних освітніх реформ. Укладаючи програму курсу «Методика навчання української мови та літературного читання», враховуємо потребу таких компетентностей, як формування комунікативної та читацької компетентності.

Педагогічна практика є обов'язковою складовою підготовки майбутніх учителів початкової школи з курсу «Методика навчання української мови та літературного читання». Основною її метою є практичне засвоєння майбутніх фахівців закономірностей і принципів педагогічної діяльності. Саме у процесі педагогічної практики майбутні вчителі початкової школи можуть визначитися у правильності вибору професії педагога, переконатися у важливості володіння теорією та практикою освітнього процесу.

Перспективою наших подальших розвідок є теоретичне обґрунтування педагогічної практики як чинника ефективної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина, О. А., Загрязкіна, Н. Н. (1989). *Педагогическая практика студентов*. М.: Просвещение (Abdullina, O. A., Zahriazkina, N. N. (1989). *Pedagogical practice of students*. М.: Enlightenment).
2. Бібік, Н. М. (2012). Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку*, (сс. 20–42). Бердянськ: БДПУ (Bibik, N. M. (2012). Competencies and competence in the results of primary education. *Modern elementary education: developmental vectors*, (pp. 20–42). Berdiansk: BDPU).
3. Бірюк, Л. Я. (2008). *Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (психолого-дидактичний аспект)*. Глухів (Biryuk, L. Ya. (2008). *Formation of communicative competence of the future teacher of primary school in the process of professional training (psychological-didactic aspect)*. Hlukhiv).
4. Будник, О. Б. (2015). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності* (дис. д-ра пед. наук: 13.00.04). Житомир (Budnyk, O. B. (2015). *Theoretical and methodological foundations of professional training of the future teachers of primary school for social and pedagogical activity* (DSc thesis). Zhytomyr).
5. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid).
6. Дем'яненко, Н. М. (1998). *Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні (XIX – перша третина XX ст.)*. К.: ІЗМН (Demianenko, N. M. (1998). *General-pedagogical teacher training in Ukraine (XIX – first third of the XX century)*. K.: IZMN).
7. *Державний стандарт початкової освіти* (2018). Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (State Standard of Elementary Education (2018) Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>).
8. Дичківська, І. М. (2015). *Інноваційні педагогічні технології*. К.: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2015). *Innovative pedagogical technologies*. K.: Akademvydav).
9. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. К.: Юрінком Інтер (Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of Education*. K.: Yurinkom Inter).
10. *З досвіду роботи учителя початкових класів Н. Балан*. (2017). Режим доступу: <https://vezha.vn.ua/nova-ukrayinska-shkola-yak-novu-kontseptsiyu-minosvity-testuyut-u-vinnytsi> (From the experience of the teacher of primary school N. Balan. (2017).

Retrieved from: <https://vezha.vn.ua/nova-ukrayinska-shkola-yak-novu-kontseptsuyu-minosvity-testuyut-u-vinnytsi>).

11. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Київ; Черкаси (Ziaziun, I. A. (2008). *Philosophy of pedagogical action*. Kiev; Cherkasy).

12. Закон України «Про освіту». (2017). Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Law of Ukraine "On Education". (2017). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).

13. Козій, І. О. (2001). *Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів*. Київ (Kozii, I. O. (2001). *Psychological-pedagogical conditions of improvement of pedagogical practice of students*. Kyiv).

14. Концепція «Нова українська школа». (2016). Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (Concept "New Ukrainian School". (2016). Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>).

15. Концепція педагогічної освіти: схвалено колегією Мін-ва освіти України 23 груд. 1998 р., протокол №17/1–5 (1999). *Інформ. зб. Мін-ва освіти України, 8, 8–23* (The Concept of Pedagogical Education: Approved by the Collegium of the Ministry of Education of Ukraine on December 23, 1998, Protocol No. 17/1-5. (1999). *Bulletin of Ministry of Education of Ukraine, 8, 8–23*).

16. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. (2014). Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf (The Concept of the Development of Ukrainian Education for the Period 2015–2025. (2014). Retrieved from: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf).

17. Крижановський, А. І. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах на засадах компетентнісного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця (Kryzhanovskyi, A. I. Professional training of the future teachers of primary school in pedagogical colleges on the basis of a competent approach. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. Kyiv-Vinnytsia).

18. Нікулочкіна, О. В. (2009). *Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Запоріжжя (Nikulochkina, O. V. (2009). *Development of informational competence of the primary school teacher in the system of postgraduate education* (PhD thesis). Zaporizhzhia).

19. Паршук, С. М. (2017). *Програма навчальної педагогічної практики у початковій школі для студентів спеціальності 013 Початкова освіта*. Миколаїв: Миколаївський нац. ун-т (Parshuk, S. M. (2017). *Program of educational pedagogical practice in primary school for students of the specialty 013 Primary education*. Mykolaiv: Mykolaiv National University).

20. Положення про проведення практик у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Ухвалено рішенням вченої ради університету 26 грудня 2017 року протокол № 6. (2017). Режим доступу: file:///C:/Users/Admin/Downloads/polozhennya_pro_praktiku_2017._20.12.17_5c19d_555618803.pdf (Regulations on practice in the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Approved by the decision of the Academic Council of the University on December 26, 2017, Protocol No. 6. (2017) Retrieved from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/polozhennya_pro_praktiku_2017._20.12.17_5c19d_555618803.pdf).

21. Вершловский, С. Г., Лесохиной, Л. С. (1982). *Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект)*. М.: Педагогика (Vershlovskii, S. H., Lesokhina, L. S. (1982). *Professional activity of a young teacher (socio-pedagogical aspect)*. М.: Pedagogy).

22. *Робоча програма навчальної дисципліни «Методика навчання української мови та літературного читання» для студентів педагогічного інституту за напрямом підготовки 6.010102 «Початкова освіта» (2015) / уклад. В. В. Вітюк. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т (Working program of the discipline "Methodology of teaching Ukrainian language and literary reading" for students of the pedagogical institute in the direction of preparation 6.010102 "Primary education" (2015) / comp. V. V. Vitiuk. Luts'k: Eastern European national university).*

23. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори*. К.: Рад. школа (Ushinskii, K. D. (1983). *Selected pedagogical works*. К.: Soviet school).

РЕЗЮМЕ

Дихныч Катерина. Педагогическая практика будущих учителей начальной школы в условиях реализации Концепции Новой украинской школы.

Определены цели и основные задачи педагогической практики в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы в соответствии с Концепцией «Новая украинская школа», Государственным стандартом начального образования. Определено, что педагогическая практика является обязательной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Охарактеризован педагогический опыт общеобразовательных школ, учреждений высшего педагогического образования с целью усовершенствования культурно-методического курса как неотъемлемого компонента подготовки к педагогической практике.

Ключевые слова: педагогическая практика, будущий учитель начальной школы, профессиональная подготовка, Концепция «Новая украинская школа», языково-методический курс.

SUMMARY

Dikhnych Kateryna. Pedagogical practice of the future primary school teachers in the context of the Concept of New Ukrainian School.

Introduction. Pedagogical practice plays an important role in the preparation of the future teachers of primary school, provides a closer combination of theoretical training with practical professional activities, helps to adapt to the specific conditions of professional duties, creates professional situations for practical application of theoretical knowledge, promotes formation and development of the pedagogical erudition, intuition, ability to improvise, pedagogical optimism and reflection. The new school needs improvement of professional training, in particular preparation for pedagogical practice in primary school.

The aim of the article is to outline some aspects of the preparation of the future primary school teachers for pedagogical practice in primary school in the context of the implementation of the Concept of "New Ukrainian School".

Research methods: analysis and generalization of legislative documents, scientific sources; studying pedagogical experience of schools.

Research results. The author has outlined and characterized the following blocks of professional training of the future primary school teacher: social-humanitarian, psychological-pedagogical, professional, personality-oriented, practical.

On the basis of the normative documents analysis, the main tasks of the pedagogical practice have been distinguished: formation of the student's personality-motivational

readiness for work as a primary school teacher; development of practical skills and skills in organizing the educational process of working with students; application in practice of knowledge obtained in the study of psychological-pedagogical disciplines and professional techniques; formation of skills to conduct lessons using modern methods and techniques of educational-cognitive activity; study independently and generalize the advanced pedagogical experience of teachers.

Conclusions. *Pedagogical practice is an obligatory part of the preparation of the future primary school teachers for the course "Methodology of teaching Ukrainian language and literary reading". In the process of pedagogical practice future primary school teachers may master the theory and practice of the educational process.*

Key words: *pedagogical practice, future primary school teacher, professional training, Concept of "New Ukrainian school", language and methodology course.*

УДК 378:37.014.25

Інна Єременко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-6323-8444

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/043-055

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

У статті розглядається проблема інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) в Україні. Мета дослідження полягає в аналізі й узагальненні шляхів та підходів до інтернаціоналізації ЗЯВО в Україні в контексті історичного дискурсу. Для реалізації поставленої мети було використано методи ретроспективного, системно-логічного, структурно-функціонального аналізу. Результатами проведеного дослідження стало обґрунтування авторської періодизації розвитку інтернаціоналізації ЗЯВО в Україні, визначення провідних тенденцій досліджуваного процесу на кожному з виокремлених етапів. Практичне значення дослідження полягає у використанні його теоретичних положень та висновків при розробці національних, регіональних, інституційних стратегій розвитку ЗЯВО в Україні, у викладанні навчального курсу з педагогіки вищої школи у процесі підготовки магістрів у закладах педагогічної освіти.

Ключові слова: *інтернаціоналізація, вища освіта, якість вищої освіти, генеза, законодавство, Болонський процес, Європейський простір вищої освіти, університет, Україна.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізаційних процесів, що відбуваються у світовому освітньому просторі, переходу до суспільства знань вища освіта перетворюється на дієвий механізм конкурентоспроможності держави. Водночас розбудова світового освітнього простору, виникнення транснаціональної освіти, транскордонна інтелектуальна експансія, загострення конкуренції на міжнародному ринку праці зумовлюють стрімку інтернаціоналізацію вищої освіти. На думку експертів з проблем розвитку

вищої освіти в умовах суспільства знань, зокрема Х. Хорта, динамічні зміни в соціально-економічному, суспільно-політичному, технологічному середовищі вимагають більш активної співпраці освітян на наднаціональному (пан-регіональному, глобальному) рівні, що перетворює інтернаціоналізацію на вирішальний стратегічний фактор розвитку вищої освіти [20, с. 387]. Нові стратегічні пріоритети розвитку вищої освіти, окреслені нами вище, актуалізують проблему забезпечення її якості.

У країнах Болонського клубу проблема інтернаціоналізації ЗЯВО є одним із пріоритетів державної освітньої політики, що знайшло відображення в таких документах, як: «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2005) [22], Комюніке конференції Європейських міністрів освіти «Болонський процес 2020 – Європейський простір в новому десятилітті» (2009), у якому акцентується увага на мобільності студентів та викладачів, гнучкості траєкторій навчання студентів, наявності механізмів визнання навчальних досягнень; Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (2010), Комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти» (Бухарест, 2012) та ін.

Важливими подіями стало виникнення у 2000 році Європейської мережі із забезпечення якості вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education European – ENQA), яка з 2004 року була реорганізована в Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education) [16] та створення у 2008 році Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR), який містить достовірну інформацію про надійні європейські агенції із забезпечення якості освіти [17].

У контексті євроінтеграційних прагнень України, проблема формування системи ЗЯВО, заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях у контексті інтернаціоналізації вищої освіти в Україні потребує посиленої уваги, пошуку шляхів її вирішення.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення наукових джерел дає підстави для висновку, що в контексті аналізу проблеми дослідження заслуговують на увагу політичні й аналітичні документи України, зокрема Закон України «Про освіту» (2017) [3], Закон України «Про вищу освіту» (2014) [2]; документи Європейського Союзу, зокрема, «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (2007), «Інтернаціоналізація вищої освіти» (2010), «Європейська вища освіта у світі» (2013) [18], «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій та відкритих освітніх ресурсів» (2015), «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної

підготовки» (2015), «Удосконалення та модернізація освіти» (2016), «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017) та ін.

Проблемі інтернаціоналізації ЗЯВО присвячено праці провідних вітчизняних (Н. Авшенюк, В. Анрущенко, С. Калашнікова, В. Кремень, С. Курбатов, В. Луговий, О. Огієнко, А. Сбруєва, Ж. Таланова, Т. Фініков та ін.) та зарубіжних (Ф. Альтбах (Ph. Altbach), Х. Біркенс (H. Beerkens), Д. Вестерхайджен (D. F. Westerheijden), Дж. Найт (J. Knight), П. Скотт (P. Scott), Ю. Тайхлер (U. Teichler), Л. Харві (L. Harvey), П. Уільямс (P. Williams), П. Якобссон (P. Jacobsson) та ін.) учених. Однак процес інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти в світі і в Україні зокрема носить неперервний та динамічний характер, залежить від змін, які відбуваються в європейському освітньому просторі, тому потребує подальшого дослідження.

Метою дослідження є виокремлення етапів розвитку інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти в Україні в контексті формування Європейського простору вищої освіти, визначення провідних тенденцій досліджуваного процесу на кожному з виокремлених етапів.

Для реалізації поставленої мети було використано **методи** ретроспективного, системно-логічного, структурно-функціонального аналізу, які дозволили простежити генезу розвитку процесів інтернаціоналізації ЗЯВО в Україні, виявити особливості її законодавчо-правового забезпечення та окреслити сутнісні характеристики.

Виклад основного матеріалу. У 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу, підтвердивши цим свої євроінтеграційні устремління, прагнення приєднатися до Європейського освітнього простору вищої освіти, в якому суттєве місце займає співпраця держав-учасниць із метою ЗЯВО в контексті її інтернаціоналізації.

Закцентуємо увагу на тому, що інтернаціоналізація вищої освіти є відповіддю на виклики глобалізації і стосується всіх компонентів навчального процесу від навчальних програм, процесу викладання та дослідження до мобільності викладачів і студентів, різноманітних форм наукового співробітництва тощо [19]. Інтернаціоналізацію вищої освіти (IBO) розуміють як стратегічний та організаційний підхід до запровадження міжнародного виміру в усі аспекти функціонування цієї системи, що передбачає досягнення нової якості процесу та результату її діяльності [7; 9; 10; 13; 21]. Для характеристики IBO дуже підходить вислів Ф. Альтбаха, Л. Райсберга, Л. Румбле, згідно з яким «інтернаціоналізація значною мірою перестала бути маргіальною, випадковою або спеціалізованою діяльністю й перетворилася на більш централізований, ретельно організований, і вдумливий компонент інституційної дії, а університети по всьому світу переходять від реактивної до проактивної позиції в цьому питанні [14].

Звернення до «Національного освітнього глосарію: вища освіта», підготовленого українськими науковцями, дозволило визначити ключові

поняття, які складають термінологічний апарат проблеми дослідження – інтернаціоналізація забезпечення якості вищої освіти в Україні. Так, якість вищої освіти розуміється як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [4, с. 68]; забезпечення якості освіти розглядається як «сукупність процедур, що застосовуються на інституційному (внутрішньому) та національному і міжнародному (зовнішньому) рівнях для якісної реалізації освітніх програм і присудження кваліфікацій» [4, с. 24].

Основними аспектами аналізу вітчизняного досвіду інтернаціоналізації ЗЯВО стали: нормативно-правовий, організаційний та процесуальний.

Аналіз джерельної бази дозволив окреслити етапи становлення та розвитку інтернаціоналізації ЗЯВО в Україні.

Перший етап (1992–1995 рр.) – *установчий*, проявами якого стали, у зовнішньому контексті, перші в новій Українській державі приклади встановлення міжнародних контактів, розробки та реалізації міжнародних програм академічного обміну, інтернаціоналізованих навчальних програм, зокрема участь України у Програмах Європейського Союзу «Темпус» (1993) та «Сократ» (1995), а також пов'язаних із нею програмах «Комет», «Лінгва» тощо; у внутрішньому контексті – започаткування Національної системи оцінювання діяльності вищих навчальних закладів (1992), основою якої стало запровадження ліцензійно-акредитаційної моделі оцінювання, розробка механізмів ліцензування та акредитації ЗВО [1; 5; 12; 13].

Важливими тенденціями даного етапу стали такі:

- усвідомлення освітньо-політичною, науковою та академічною спільнотами важливості й можливостей інтернаціоналізації вищої освіти;
- вивчення зарубіжного досвіду ЗЯВО;
- запровадження ліцензування та акредитації ЗВО з метою встановлення відповідності якості освіти державним вимогам і можливості видання дипломів державного зразка;
- пошуки компромісу між лібералізацією та централізацією в управлінні якістю вищої освіти;
- пошук оптимальної моделі інтернаціоналізації ЗЯВО для України.

Другий етап (1996–2004 рр.) – *законотворчий*, що призвів до легітимізації інститутів, механізмів та процедур ЗЯВО в Україні, визначальними подіями якого стало прийняття Закону України «Про освіту» (1996), Закону України «Про вищу освіту» (2002); затвердження «Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах» (2001), наказу МОН «Про затвердження Ліцензійних умов надання освітніх послуг, Порядку здійснення контролю за дотриманням ліцензійних умов надання освітніх послуг, Положення про експертну комісію та порядок проведення

ліцензійної експертизи та Типового положення про регіональну експертну раду з питань ліцензування та атестації навчальних закладів» (2003), Положення про Державну акредитаційну комісію (2004).

Важливою в контексті проблематики нашого дослідника ми вважаємо констатацію того, що на даному етапі відбувалося формування внутрішніх стратегій інтернаціоналізації діяльності університетів, активізація мобільності студентів та викладачів. Основними тенденціями розвитку досліджуваного процесу в межах розглядуваного етапу ми вважаємо такі:

- актуалізація потреби забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та наднаціональному рівнях, що зумовлювалося такими чинниками, як стрімкий розвиток вищої освіти в Україні; суттєве збільшення кількості вишів різних форм власності;
- розширення міжнародної мобільності студентів та викладачів і як наслідок – інтернаціоналізація проблеми ЗЯВО та трансферу результатів навчання за кордоном;
- інституціалізація співробітництва у сфері ЗЯВО з міжнародними партнерами, проявом чого стало відкриття на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» координаційного центру ЄС–Україна;
- розширення інституційної бази міжнародного співробітництва: зростання кількості університетів, залучених до міжнародних проектів (більше ніж 31 ЗВО в межах програми «Темпус II» та 51 виш України, та реалізація понад 100 проектів у межах проекту Програми Темпус III [5]);
- створення формально незалежної державно-громадської системи ліцензування та акредитації ЗВО, важливими складовими якої стали фахові ради за напрямками підготовки;
- ускладнення процедури ліцензування та акредитації, посилення її регламентації, централізація управління процесами ліцензування та акредитації, посилення впливу міністерства освіти на процеси управління забезпеченням якості вищої освіти [8, с. 51].

Третій етап (2005–2009 рр.) – *болонізаційний*, визначальною подією якого стало приєднання України до Болонського процесу (2005), входження до Європейського простору вищої освіти, що зобов'язувало до створення умов для набуття відповідності якості національної освіти європейським стандартам. Було створено Консорціум із розвитку автономії університетів (2005), який започаткував розробку в університетах внутрішнього виміру забезпечення якості освіти. У цьому контекст важливими стало прийняття Постанови від 31.12.2005 р. № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти»; затвердження Положення про Український центр оцінювання якості освіти (2005) та «Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до

2010 року» (2007); Указ Президента України № 244/2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти; прийняття Постанови Кабінету Міністрів України від 08.12.2009 р. № 1319 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095 і від 31 грудня 2005 р. № 1312.

Вважаємо, що визнання України повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR) у 2008 році та створення у 2009 році Національного Темпус-офісу в Україні [5], що координував діяльність вишів щодо впровадження проектів Програми Темпус, сприяло процесам інтернаціоналізації ЗЯВО в Україні.

Разом із тим, аналіз названих вище документів та практики діяльності ЗВО дозволяють дійти висновку про суперечливі тенденції розвитку досліджуваного феномену на даному етапі, до яких ми відносимо, зокрема такі:

- автономізація діяльності вишів, створення локальних систем внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- використання методології загального управління якістю (Total Quality Management) у вищій освіті, яка спрямована на постійне покращення й самовдосконалення управління якістю, позитивно впливає на організаційну, ринкову та фінансову стратегію формування тривалих конкурентних переваг освітньої інституції [14];
- посилення формалізації державного управління та контролю якості діяльності вишів, що свідчить про суто формальні вимоги до їх діяльності без урахування реальних результатів діяльності;
- посилення міжнародної співпраці в галузі вищої освіти, зокрема у сфері контролю якості діяльності вишів (участь у проектах Європейської асоціації університетів TREND, IEP).

Четвертий етап (2010–2014 рр.) – *накопичувальний*, позначений накопиченням і подальшою конкретизацією нормативної бази у сфері забезпечення якості вищої освіти та її інтернаціоналізації. До провідних документів означеного етапу відносимо такі:

- Програма економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (2010), у якій наголошувалося на необхідності розширення автономії ЗВО в навчальній, науковій, фінансово-господарській діяльності; створення системи оцінювання якості вищої освіти, відкриття незалежних кваліфікаційних центрів, створення можливостей для підтвердження кваліфікації в європейській системі стандартів;
- Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), у якому акцентувалася увага

на важливості залучення громадськості до моніторингу якості вищої освіти, упровадженні єдиної інформаційної системи управління вищою освітою;

- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011), у якій одним із пріоритетів державної освітньої політики визначено здійснення національного моніторингу якості освіти, удосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти, розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, здійснення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів та результатів, участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти, створення розгалуженої мережі регіональних центрів моніторингу якості освіти, модернізація та оновлення системи освітньої статистики, оприлюднення результатів моніторингу системи освіти [6];

- Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», у якій подано системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, що розроблений на основі та з урахуванням Рамки кваліфікацій ЄПВО.

У контексті дослідження процесів інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти в Україні суттєве значення мають міжнародні проекти, у яких брали участь окремі українські виші та система вищої освіти України в цілому на досліджуваному етапі. Відзначимо, зокрема, проект «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти – TRUST», який проводився в межах програми ЄС Темпус; за участю Міжнародного фонду досліджень освітньої політики реалізовано проект «Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження» (2012–2014 рр.); за ініціативи Міжнародного фонду «Відродження» реалізовано проект «Вища освіта України: моніторинг інтеграції в європейський освітній простір» (2013); за підтримки Польського фонду міжнародної співпраці з питань розвитку «Знати як» здійснено проект «Від університетської автономії та академічної етики до суспільства, вільного від корупції» (2012 р.).

Підсумовуючи характеристики розглядуваного етапу, вважаємо за необхідне зазначити, що незважаючи на прийняття великої кількості документів, у яких міститься досить чітко прописаний механізм ЗЯВО, вони не були втілені в життя достатньою мірою через зайву централізацію, бюрократизацію та формалізацію процесів ЗЯВО, що унеможливило ефективний розвиток культури якості. Достатньо близьку до наших висновків думку знаходимо в документі «Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні», підготованому експертами Центру тестових технологій і моніторингу якості освіти, у якому зазначається, що діючі нормативні документи суперечать стандартам і рекомендаціям ENQA, мають чітко виражений амбівалентний характер, не враховують кращий зарубіжний

та вітчизняний досвід здійснення моніторингових процесів і, власне, дискредитують ідею ефективної моніторингової діяльності [1, с. 23].

Отже, провідними тенденціями розвитку досліджуваного процесу ми вважаємо такі:

- продовження зусиль політичної та адміністративної громади щодо нормативного забезпечення процесів ЗЯВО, конкретизації вимог до освітніх програм та вишів у цілому;
- невідповідність існуючих концептуальних підходів до ЗЯВО в Україні вимогам, прийнятим у ЄПВО, що зумовлено, передусім, державною підпорядкованістю структур ЗЯВО, недостатньою представленістю у процедурах ЗЯВО академічної спільноти, зокрема студентства;
- недостатня увага до розвитку культури якості у процедурах ЗЯВО;
- реалізація ініціатив окремих провідних вишів країни щодо участі в європейських організаціях-колективних суб'єктах Болонського процесу та ініціативах оцінки якості діяльності ЗВО (EUA Institutional Evaluation Programme).

П'ятий етап (з 2014 р.) – *модернізаційний*, що ознаменований, передусім, прийняттям Закону України «Про вищу освіту» [2]. Кілька розділів даного закону прямо стосуються розглядуваної нами проблеми. Так, у Розділі V «Забезпечення якості вищої освіти» наголошується, що «система забезпечення якості вищої освіти в Україні складається із: системи забезпечення вищими навчальними закладами якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти; системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти й незалежних установ оцінювання та ЗЯВО. Інтернаціоналізації ЗЯВО стосується Розділ XIII «Міжнародне співробітництво», у якому зазначається, що «з метою розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору держава сприяє: упровадженню механізму гарантії якості вищої освіти для створення необхідної взаємодовіри, гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та Європейського простору вищої освіти; узгодженню Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя; співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації про академічну мобільність та визнання; упровадженню на міжнародному ринку результатів наукових, технічних, технологічних та інших розробок вищих навчальних закладів, продажу їхніх патентів та ліцензій; залученню коштів міжнародних фондів, установ, громадських організацій тощо для виконання у вищих навчальних закладах наукових, освітніх та інших програм» [2].

Вважаємо, що прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014) надало певний поштовх інтернаціоналізації ЗЯВО. З реалізацією його положень пов'язують якісні зміни в системі вищої освіти, зокрема активізацію зусиль щодо впровадження європейських стандартів якості. Зауважимо, що цей Закон значною мірою відповідає Європейським стандартам та рекомендаціям забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО. Зовнішнє оцінювання забезпечення якості повинне здійснюватися Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке було утворено у 2015 році. Однак, попри великі сподівання й очікування від діяльності НАЗЯВО, воно і досі повноцінно не розпочало свою діяльність.

Ми погоджуємося з висновком науковців, що Європейські стандарти та рекомендації забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО системно не використовуються вищими навчальними закладами України. Є потреба в розробці Національних стандартів та рекомендацій забезпечення якості вищої освіти, сумісних із Європейськими стандартами та рекомендаціями [8].

Суттєві зміни до Закону України «Про вищу освіту» вносить новий Закон України «Про освіту» (2017), за яким складовими системи забезпечення якості освіти є такі: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти (ст. 41) [3]. При цьому зазначається, що внутрішня система забезпечення якості освіти може включати: стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти; систему й механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила та процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії, правила та процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну й розумного пристосування; інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти [3].

Сьогодні в українській системі вищої освіти відбувається пошук механізмів здійснення інтернаціоналізації ЗЯВО в контексті гармонізації національного та європейського контекстів. Нам імponує думка Ю. Тайхлера [23] щодо виокремлення двох напрямів в інтернаціоналізації ЗЯВО: перший – стосується співробітництва та мобільності й реалізується за допомогою міжнародних програм ERASMUS і TEMPUS. Саме цей напрям є

домінувальним в Україні; другий – спрямований на посилення інтеграції та зближення стандартів європейської вищої освіти і пов'язаний зі створенням Європейського простору вищої освіти. Другий напрям є не менш важливим для України, оскільки здатен запобігти ризикам інтернаціоналізації, серед яких «відтік мізків», «відтік» абітурієнтів, комерціалізація освітніх програм, ризик бути «англосаксонізованими, англо-американізованими чи вестернізованими» [23, с. 104].

Провідними тенденціями даного етапу є такі:

- подальша модернізація нормативно-правової бази інтернаціоналізації ЗЯВО;
- інституалізація ЗЯВО на національному рівні у формі незалежної національної агенції, членами якої є обрані згідно з Законом України «Про вищу освіту» представники всіх стейкхолдерів;
- забезпечення МОН України повноцінного передання повноважень ЗЯВО національному агентству (НАЗЯВО), створеному згідно з Законом України «Про вищу освіту»;
- недовіра академічної громади до НАЗЯВО як інституції, що здатна вирішити проблеми забезпечення якості відповідно до європейських вимог, затверджених у «Європейських стандартах та рекомендаціях забезпечення якості вищої освіти у ЄПВО».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дослідження генези розвитку інтернаціоналізації ЗЯВО в Україні свідчить про те, що вона перетворюється на ключовий фактор у контексті інтеграції до Європейського простору вищої освіти, хоча й відбувається досить суперечливо, повільними темпами. Основними чинниками, що уповільнюють розвиток досліджуваного феномену є надмірна централізація, формалізація, регламентація процесів забезпечення якості, що запроваджена МОН України, структури якої повністю контролюють процеси й механізми ЗЯВО. Основними формами інтернаціоналізації ЗЯВО стає співпраця з міжнародними організаціями та навчальними закладами, участь у міжнародних програмах, зокрема, ERASMUS, IEP (EUA), участь у програмах академічної мобільності, пропозиція освітніх послуг іноземним громадянам, інтернаціоналізація освітніх та наукових програм. Інтернаціоналізація ЗЯВО розглядається як політика (акцентується увага у ключових політичних документах), як об'єкт наукових досліджень у галузі теорії вищої освіти (філософії освіти, політології, соціології освіти, економіки освіти, управління освітою, дидактики вищої школи, порівняльної педагогіки тощо), як освітня практика конкретних вишів, що спрямована на забезпечення конкурентоспроможності ЗВО, їх автономії, використання прозорих процедур забезпечення якості з урахуванням європейських стандартів і рекомендацій.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може стати порівняльне дослідження процедур та механізмів академічної мобільності в європейських країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні (2011). І. Л. Лікарчук (ред.). К-Х: Факт (*Analytical report on the state of monitoring of the quality of education in Ukraine* (2011). I. L. Likarchuk (Ed.). K-Kh: Fact).
2. Закон України «Про вищу освіту» (*Law of Ukraine "On higher education"* (2014). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "On education"* (2017). Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html
4. Національний освітній глосарій: вища освіта (2014). В. Г. Кремень (ред.). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (*National educational glossary: higher education* (2014). V. H. Kremen (Ed.). Kyiv: Pleiades).
5. Національний Еразмус + Темпус-офіс в Україні (*National Erasmus + Tempus office in Ukraine*. Retrieved from: <http://tempus.org.ua/>.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (*National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021*). Retrieved from: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
7. Огієнко, О. І. (2017). Сучасна система вищої освіти США: особливості функціонування і розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 131–141 (Ogienko, O. I. (2017). Modern system of higher education in the USA: features of development and functioning. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 131–141).
8. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд (2015). С. Калашнікова, В. Луговий (ред.) Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети» (*Development of the Quality Assurance System for Higher Education in Ukraine: Information and Analytical Review* (2015). S. Kalashnikova, V. Lugovyi (Eds.). Kyiv: SE "NEC Priorities").
9. Сбруєва, А. А., Козлов, Д. О. (2016). Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (60), 71–87 (Sbruieva, A., Kozlov, D. (2016). Internationalization as a driver of the university innovation system development. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (60), 71–87).
10. Сбруєва, А. (2013). Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. *Вища освіта України*, 3, 89–95 (Sbruieva, A. (2013). Internationalization of higher education: the priorities of a comprehensive strategy of the European Union. *Higher education of Ukraine*, 3, 89–95).
11. Сбруєва, А. А. (2008). Суспільство знань. В В. Г. Кремень (ред.), *Енциклопедія освіти*, (сс. 887–888) (Sbruieva, A. (2008). Knowledge society. In Kremen V. H. (Ed.), *Encyclopedia of Education*, (pp. 887–888)).
12. Степаненко, І., Дебич, М. (2017). Інтернаціоналізація як інструмент розвитку лідерського потенціалу університету. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети» (Stepanenko, I., Debich, M. (2017). *Internationalization as an instrument for developing the leadership potential of the university*. Kyiv: "DP "Priorities").
13. Шепель, Г. (2014). Інтернаціоналізація як інструмент забезпечення якості освіти. В Т. Добко (ред.), *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу*

освіту, (сс. 254–260). Львів: Манускрипт (Shepel, H. Internationalization as an instrument for ensuring the quality of education. In T. Dobko (Ed.), *Quality matters: how to value and evaluate higher education*, (pp. 254–260). Lviv: Manuscript).

14. Altbach, Ph. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.

15. Connor, P. E. (1997). Total Quality Management: A Selective Commentary on Its Human Dimensions, with Special Reference to Its Downside. *Public Administration Review*, 57, 6 (Nov.-Dec., 1997), 501–509.

16. ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Standards and Guidelines*. Retrieved from: <http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>.

17. *European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)*. Retrieved from: <https://www.eqar.eu>.

18. *European higher education in the world*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Brussels, 11.7.2013. COM. (2013) 499 final. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52013DC0499>.

19. *Higher Education in a Globalized Society*. UNESCO Education Position Paper (2004), UNESCO.

20. Horta, H. (2009). Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State. *Higher Education*, 5, 387–405.

21. Knight, J. (2004). Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5–31

22. De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, 64, 6–7.

23. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>

24. Teichler, U. (2009). Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 93–106.

РЕЗЮМЕ

Ерёменко Інна. Інтернаціоналізація забезпечення якості вищої освіти в Україні: історія і сучасність.

В статті розглядається проблема інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти в Україні. Мета дослідження заключається в виділенні етапів розвитку інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти в Україні в контексті формування Європейського пространства вищої освіти і визначенні ведучих тенденцій досліджуваного процесу на кожному з виділених етапів. Для реалізації поставленої мети використовувались методи ретроспективного, системно-логічного, структурно-функціонального аналізу. Результатами проведеного дослідження стало обґрунтування авторської періодизації розвитку інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти в Україні. Виявлені суттєві характеристики і особливості законодавчо-правового забезпечення досліджуваного процесу. Практичне значення дослідження полягає в використанні його теоретичних положень і висновків в розробці національних, регіональних і інституціональних стратегій розвитку інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти.

образования в университетах Украины, в процессе преподавания учебного курса «Педагогика высшей школы».

Ключевые слова: интернационализация, высшее образование, качество высшего образования, генезис, законодательство, Болонский процесс, Европейское пространство высшего образования, университет, Украина.

SUMMARY

Yeremenko Inna. Internationalization of higher education quality assurance in Ukraine: the past and the present.

The article focuses on the issue of internationalization of higher education quality assurance in Ukraine. The goal of the study is to distinguish the stages of the development of internationalization of higher education quality assurance in Ukraine in the context of formation of the European Higher Education Area and to identify the leading trends of the process under study at each of the selected stages. The methods of retrospective, systemic, structural and functional analysis have been used to achieve the goal to be sought. The results of the study conducted are defining and justifying (according to such criteria as legislative environment, organizational and procedural approaches) the author's periodization of development of internationalization of higher education quality assurance in Ukraine, which consists of the following stages: formative (1996–2004), law-making (1996–2004), Bolognaization (2005–2009), accumulation (2010–2014), modernization (2014 – up to now); determining of the leading trends of the process under study at each of the selected stages.

The practical significance of the study. The materials and results of research can be used in the process of development of national, regional, institutional strategies for the HEQA development in Ukraine, in the delivery of higher education pedagogy courses in the process of the Master's training in pedagogical institutions.

The study of the genesis of the HEQA internationalization development in Ukraine testifies that it is becoming a key factor of the integration into the European Higher Education Area, although it tends to come inconsistently, at a fairly slow pace. The main factors that hinder development of the phenomenon under study include the excessive centralization, formalization, regulation of quality assurance processes, implemented by the Ministry of Education of Ukraine, which exercise full control over HEQA processes and mechanisms via its structural units. The main forms of HEQA internationalization are cooperation with international organizations and education institutions, participation in international programs such as ERASMUS, IEP (EUA), academic mobility programs, provision of educational services to foreign citizens, internationalization of educational and scientific programs. HEQA internationalization is considered as a policy (comes under review in key political documents), an object of research in the field of higher education theory (philosophy of education, political studies, sociology of education, economics of education, education management, higher education didactics, comparative education, etc.), an educational practice of particular universities aimed at ensuring the competitiveness of HEIs, their autonomy, and using transparent quality assurance procedures while taking into account the European standards and recommendations.

The study of the above mentioned issue does not cover all the aspects of the problem under research. A comparative study of the HEQA procedures and mechanisms in European countries may be particularly important.

Key words: internationalization, higher education, higher education quality, genesis, legislation, Bologna process, European Higher Education Area, university, Ukraine.

УДК 378.046.4

Оксана Зосименко

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0003-2080-6178
DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/056-068

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено спробу обґрунтування педагогічного проектування як засобу розвитку професійної компетентності педагога в системі післядипломної освіти через призму Нової української школи. Автором проаналізовано підходи науковців до розуміння дефініцій «проектування» та «педагогічне проектування». Висвітлено основні ідеї педагогічного проектування, його функції та принципи, що визначаються як загальні регулятори нормування професійної діяльності. Запропоновано у програму підвищення кваліфікації педагогічних фахівців із метою розвитку професійної компетентності включити модуль «Педагогічне проектування як умова компетентнісного розвитку особистості педагога» та розкрито особливості його запровадження.

Ключові слова: проект, педагогічне проектування, проектна діяльність, педагог, мозковий штурм, ажурна пилка, асоціативна карта думок, фішбоун, технологічна карта педагогічного проекту, система післядипломної освіти, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Закцентуємо, що вирішальну роль у розбудові національної системи освіти відіграє вчитель. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки та техніки, збереження і примноження культурної спадщини.

Сучасна Концепція нової української школи декларує нові вимоги до ролі й образу вітчизняного педагога, що має стати в авангарді змін, інноватором, який покликаний виховати людину, здатну жити у ХХІ столітті, що, у свою чергу, стане запорукою згуртованості, економічного розвитку й конкурентоспроможності держави. Головним здобутком освітньої реформи має стати академічна свобода та широка траєкторія педагогічного руху для вчителя, який творчо й постійно працює над собою. Учитель зможе власноруч готувати авторські навчальні програми, самостійно обирати методичне забезпечення, упроваджувати сучасні стратегії та засоби навчання; активно виражати і втілювати у практику власну фахову думку й педагогічний досвід. Зважаючи на викладене вище, суттєвих змін повинен зазнати процес розвитку професійної компетентності педагога, його зміст, складові та технології модернізації. Таким чином, уведення змін у практику освітнього процесу можливе за

умови трансформації стереотипів діяльності й вироблення нового досвіду на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій.

З огляду на наведені міркування, на сучасному етапі оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти особливого значення набуває педагогічне проектування, провідне завдання якого полягає в забезпеченні переходу від традиційної моделі до компетентнісної моделі освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розробку методології означеного феномену було зроблено О. Алексєєвим, В. Геніціанським, В. Гузеєвим, Дж. Джонсом, П. Хіллом, Т. Шамовою; розвиток та впровадження ідей проектного навчання в педагогічну практику в історичному контексті висвітлено у працях П. Архангельського, П. Блонського, Г. Ващенко, С. Вудварда, О. Джуринського, Д. Дьюї, Б. Ігнат'єва, Е. Кагарова, В. Кіпатрика, М. Кнолла, Е. Коллінгса, Л. Кондратова, Л. Левіна, Б. Мельниченка, В. Стернберг, Ю. Олькерса, С. Шацького, Е. Янжула та ін.; теоретичні засади проектної діяльності розкриваються в дослідженнях О. Коберника, Д. Левітеса, І. Ляхова, Н. Матяш, О. Пехоти, Є. Полат, В. Радіонова, С. Сисоєвої, Н. Чанилової та ін.; питання проектного навчання в загальноосвітній школі розглядаються в роботах Н. Поліхун, В. Сидоренка, А. Терещука, С. Ящука та ін.; технології впровадження індивідуальних освітніх проектів у навчальний процес висвітлюються у працях Н. Альохіної, С. Генкал, І. Єрмакової, Л. Сохань, Е. Сундукової та ін.; особливості використання проектної діяльності у процесі підготовки студентів вищих навчальних закладів представлено у працях С. Баташової, В. Веселової, О. Демченко, М. Елькіна, С. Ізбаш, О. Ільяшевої, Ю. Кірімової, Г. Ковальчук, Л. Кондратової, Л. Кравченко, О. Олексюк, О. Павлішак, М. Пелагейченка, Т. Резнік, С. Стрижак та ін.; педагогічне проектування розглядається в низці праць В. Безрукової, В. Безпалька, В. Ворошилова, В. Загвязинського, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, І. Підласого, Г. Щедровицького та інших науковців. Разом із тим, проблема впровадження педагогічного проектування в умовах післядипломної педагогічної освіти в контексті розвитку професійної компетентності педагога не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті полягає у здійсненні спроби обґрунтування педагогічного проектування як засобу розвитку професійної компетентності педагога в системі післядипломної освіти.

Методи дослідження. Основні методи, що були нами використані при здійсненні дослідження окресленого питання – це теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння й узагальнення даних.

Виклад основного матеріалу. У процесі досягнення визначеної мети ми виходили з тих позицій, що під професійною компетентністю педагога вчені розуміють інтегральну характеристику, яка визначає здатність

розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, які виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей і нахилів. Показниками такої компетентності можуть бути загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосовувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти. Отже, на основі аналізу наукових праць із проблеми дослідження виявлено, що педагогічне проектування має певні педагогічні можливості впливу на розвиток професійної компетентності, оскільки забезпечує вчителю «вільний вибір дій» та виявлення ініціативи, дає можливість задіяти у проектній діяльності «і розум, і серця, і руки» та створює умови для взаєморозуміння в педагогічній підсистемі «учитель – учень» через урахування вікового й освітнього рівня тих, хто навчається та того, хто навчає.

Наукові розвідки дозволяють стверджувати, що сучасні науковці трактують проектування як процес створення ідеального опису майбутнього об'єкта, що передуює його реалізації. Так, в останні десятиліття методологія проектування отримала значного розвитку, ввібравши в себе сукупність процедур постановки завдання, генерації варіантів, вибору, оптимізації, прийняття рішень тощо. Отже, сьогодні загальновизнаним є той факт, що майже будь-яка перетворювальна діяльність людини може й повинна спиратися на методологію проектування або її окремі процедури.

У контексті філософсько-методологічного дослідження проблеми проектування в умовах сучасного інформаційного суспільства цікавими є ідеї С. Кримського, який зазначає, що «сучасна теорія як форма організації знання починає все більш органічно поєднуватися з проектом, а проект забезпечувати методологію практичної діяльності. У цьому зв'язку методологічні функції проекту виявляються ширшими, ніж конструктивне завдання теорії чи теоретичні підвалини практики. Адже проект будується за алгоритмами практики, а функціонує у вигляді теоретичної побудови» [5, с. 183].

У своєму дослідженні О. Газман визначене поняття пояснює як комплексну діяльність, особливістю якої є автодидактизм – здатність паралельно з безпосереднім результатом (створенням проекту) забезпечувати засвоєння нових знань, формувати уяву, утворювати нові смисли, динаміку цінностей. Така особливість проектування дозволяє вчителю володіти власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні й розвивати здатність проектувати свій подальший професійний розвиток.

Цікавими в контексті нашого дослідження є визначення поняття «педагогічне проектування» дане О. Заір-Беком. На думку автора, педагогічне проектування – це система запланованих та реалізованих дій, необхідних умов і засобів для досягнення певних цілей, які, у свою чергу,

залежать від пріоритетних педагогічних цінностей, а також низки суб'єктивних факторів людської діяльності [2, с. 10–11].

Привертає увагу позиція О. Коберника, який на основі дослідження праць Н. Яковлевої робить висновок про те, що педагогічне проектування – це процес проектування великих педагогічних систем, при якому необхідно відповісти на концептуальне (що треба зробити, змінити?), технологічне (як зробити?), і кадрове (хто це зробить?) запитання. Водночас, дослідник стверджує, що педагогічне проектування можна розглядати і як індивідуальну діяльність учителя, спрямовану на попередню розробку основних елементів педагогічної ситуації чи цілісного педагогічного процесу: мети й завдань, плану, організаційних форм, методів та засобів, форм і методів контролю, корекції й оцінювання результатів педагогічної та навчальної праці [3]. Отже, педагогічне проектування включає моделювання, проектування й конструювання педагогічного об'єкта і спрямоване на обґрунтування цільової ідеї, розробку та створення моделі, конструювання й реалізацію педагогічного проекту створення ідеального опису майбутнього об'єкта, що передуює його реалізації. У цьому контексті професійна компетентність вчителя буде збагачена володінням прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, умінням організувати раціонально свою працю, здатністю до індивідуального самозбереження, готовністю до професійного зростання.

Наукові розвідки, здійснені О. Моревою, дозволили розглядати педагогічне проектування у трьох ракурсах: як специфічний вид науково-практичної педагогічної діяльності, у ході якого актуалізуються інтегративні за сутністю соціально-особистісні завдання освітньої теорії і практики; як процес і результат розробки науково обґрунтованої моделі раціональних характеристик конкретних соціально-педагогічних об'єктів чи їх станів у плані вирішення певних соціально-педагогічних завдань, що здійснюється на основі педагогічного передбачення та прогнозування; як процедура, що спирається на прогноз, план, модель бажаного майбутнього [6, с. 11–12].

Підкреслимо, що до основних ідей педагогічного проектування відносять: випередження, що закладено у тлумаченні поняття «проект» – «кидок у майбутнє»; різність потенціалів між актуальним станом предмету проектування та бажаним; покроковості (поетапне наближення до бажаного результату); співпраці, кооперації, об'єднання всіх можливих ресурсів та зусиль у ході проектування; «разгалуженої активності» (за В. Кілпатриком) [3]. Це дозволяє вчителю розвивати свої здібності щодо володіння спільною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у професії прийомами педагогічного спілкування та брати соціальну відповідальність за результати своєї професійної праці.

Указуючи на поліфункціональність педагогічного проектування, В. Безпалько наголошує на його основних функціях: дослідницькій, аналітичній,

прогностичній, перетворювальній, нормуючій [1]. Дослідник акцентує увагу на тому, що проектуванню ще характерна конструктивність, тобто націленість на здобуття абсолютно визначеного практично значимого результату на основі прогностичного знання. Таким чином, проектна діяльність відрізняється від простого виявлення й опису загальних педагогічних закономірностей, властивих, наприклад, науково-педагогічній діяльності.

Важливим для нашого дослідження є виділення основних функцій педагогічного проектування, які обґрунтовані Л. Байбородовою, а саме:

- дослідницька (комплексне дослідження об'єкта, розкриття теоретико-методологічних аспектів проектного процесу чи явища);
- аналітична (аналіз існуючого досвіду, вихідних умов та засобів для реалізації проекту з подальшим моніторингом результатів проектування);
- прогностична (передбачення результатів конкретних дій, можливостей відхилення і способів подолання вірогідних труднощів у реалізації проекту);
- нормуюча (створення нормативних актів, документів у якості вихідного продукту проектування);
- конструктивну (дозволяє на основі прогностичних знань отримати конкретний практичний результат) [7].

Зазначимо, що поліфункціональність педагогічного проектування дозволяє використовувати його і як педагогічний засіб всередині більш широкого соціального контексту, і як засіб навчання (виховання), і як допоміжну діяльність щодо інших видів педагогічної діяльності, і як процедуру в контексті іншої діяльності, і як форму (інноваційного розвитку) того чи іншого педагогічного об'єкту (системи, процесу, явища). У контексті нашого дослідження мова йде про педагогічний засіб розвитку професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти.

Дослідження теоретичних і методичних аспектів проектної діяльності педагога дало змогу виділити низку принципів, що визначаються як загальні регулятори нормування професійної діяльності, а також об'єктивно обумовлені природою проектування й визначають належність певних дій педагога до проектної сфери. Отже, такими принципами є:

- центрації проектування на провідному елементі;
- технологічності;
- саморозвитку та суб'єктності;
- адаптації освітнього процесу до особистості учня;
- взаємозв'язку процесу і об'єкта проектування, конструювання за аналогією з принципом «синхронізації та взаємозалежності проектування й системи управління»;
- «єдності та наступності проектування, конструювання і втілення проекту нової системи управління»;

- рефлексивності;
- рівневості освітніх результатів та продуктів проектування [4].

Наші розвідки дозволяють зробити висновок про те, що до найбільш поширених відносять такі види педагогічних проектів: концепція, модель, програма, план. Закцентуємо, що вони є складними й потребують виявлення досконалих проектних і конструктивних умінь педагога та теоретичних знань технології створення проекту. Отже, звернення до технологічного підходу є логічним і своєчасним. Він дозволяє визначити логічні, покрокові етапи здійснення проектної діяльності педагога.

Зазначимо, що в науково-педагогічній літературі існує значна кількість підходів до поетапної організації створення проекту. Так, наприклад, Дж. Ван Гиг у проектуванні соціальних систем окреслює три фази: формування стратегії та попереднє планування; оцінка варіантів; реалізація, аналіз результатів та корекція. На думку Дж. К. Джонсома, педагогічне проектування проходить три етапи: дивергенції (розширення меж проектної ситуації з метою забезпечення досить великого простору для пошуку рішення), трансформації (створення принципів і концепцій), конвергенції (вибір оптимального варіанта рішення з безлічі альтернативних).

У контексті нашого дослідження цікавою є позиція В. Серікова, який пропонує таку послідовність створення педагогічного проекту: розробка задуму, діагностування мети, визначення змісту та умов діяльності, які забезпечують особистісні новоутворення, формування узагальненої характеристики педагогічної ситуації, динамічне структурування процесу, добір педагогічних засобів, прогнозування варіантів поведінки педагога, діагностування результатів [8].

Підкреслимо, що всі вище вказані підходи були враховані під час розробки авторської технологічної карти створення педагогічного проекту, яку буде описано пізніше.

У контексті післядипломної педагогічної освіти впровадження педагогічного проектування забезпечує перехід від традиційного змісту освіти до інноваційного та реалізовує принцип навчання протягом життя.

Вивчення й аналіз професійного досвіду педагогів, вхідне діагностування під час курсів підвищення кваліфікації засвідчує, що окремі педагоги, групи, колективи беруть участь у професійних конкурсах, виставках перспективного педагогічного досвіду, на яких у якості методичного продукту презентують педагогічні проекти. Практика показує, що під проектом досить часто розуміється будь-яка перетворювальна діяльність, що не відповідає вимогам проектування. Аналіз презентованих проектів містить недостатньо коректно сформульовану концепцію, часто розмиті цілі, завдання, основні ідеї та задуми проекту.

Таким чином, постає проблема попередньої підготовки педагога, пов'язана з формуванням комплексу вмінь та навичок, розвитком проектного

типу мислення, який є одним із показників професійної компетентності. Для розв'язання виявленої проблеми пропонуємо у програму підвищення кваліфікації педагогічних фахівців включити модуль «Педагогічне проектування як умова компетентнісного розвитку особистості педагога», що складається з інтерактивної міні-лекції, практичної частини та педагогічного практикуму з розробки випускної роботи (творчого проекту), її захист та рефлексію. Зміст модуля проектується на основі принципів діяльнісного, особистісного, компетентнісного підходів, критичного мислення та навчання дорослих. У процесі його реалізації доцільним є використання таких методів: «мозковий штурм», «ажурна пилка», «асоціативна карта думок», «фішбоун».

Дослідження показало, що на початку заняття необхідно здійснити актуалізацію проблеми й розглянути питання – що таке педагогічний проект?, використовуючи метод «мозковий штурм». Далі важливо обговорити такі питання: у чому полягає інноваційність запропонованої діяльності, над якими педагогічними проектами вже працювали педагоги, чим відрізняється учнівський проект від педагогічного?. З метою генерування ідей, структурування й виявлення досвіду слухачів об'єднуємо їх у групи та пропонуємо скласти асоціативну карту думок щодо поняття «педагогічний проект». Після чого здійснюємо презентацію та обговорення виявлених думок і досвіду.

Наступним етапом модуля є інтерактивна міні-лекція, яка розкриває теоретичний зміст педагогічного проектування. З метою активізації когнітивних процесів слухачів застосовуємо метод «фішбоун» (рис. 1), спрямований на розвиток критичного мислення та пропонуємо встановити за допомогою цього методу причинно-наслідкові зв'язки між педагогічним проектуванням та інноваційною діяльністю вчителя. Метод додатково дозволяє поглиблювати навички роботи з інформацією та вміння визначати, формулювати й вирішувати проблеми, актуалізує потребу в отриманні нових знань і досвіду.



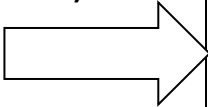
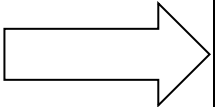
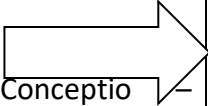
Рис. 1. Діаграма Ішікава

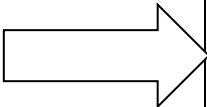
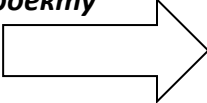
Логічним продовженням запропонованого модуля стає практичне заняття, яке передбачає роботу слухачів у підгрупах. За допомогою методу «Ажурна пилка» здійснюємо опрацювання технологічної карти створення

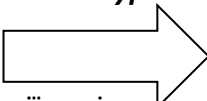
педагогічного проекту (табл. 1) та актуалізацію отриманих знань. Після цього кожна група обговорює тему власного проекту, який стане завданням самостійного етапу діяльності слухачів курсового підвищення кваліфікації та буде представлений як випускна робота (проект).

Таблиця 1

Технологічна карта створення педагогічного проекту

№	Етапи створення проекту	Зміст діяльності учасників проекту всередині етапу	Завдання для учасника проекту
1	I етап Передпроектний	<p>Дослідження (діагностика)</p>  <p>Проблематизація</p>  <p>Концептуалізація</p>  <p>Концепція (лат. Conceptio – розуміння, система) – визначений спосіб розуміння, трактування, інтерпретації будь-якого явища, предмету, процесу, основна точка зору, керуюча ідея для їх систематичного висвітлення</p> <p>Критерій – у перекладі з грецької «ознака, на основі якої дається оцінка чому-небудь». Вони повинні відповідати обраним цілям та принципам проектної діяльності</p>	<p>Проаналізувати завдання професійної діяльності відповідно до вимог освітньої політики держави, навчального закладу; визначити й записати існуючі проблеми освіти в цілому та шкільної (позашкільної) зокрема; розвитку дитини; власної професійної діяльності; оцінити можливості предмету (виховання); напрям діяльності за фахом тощо.</p> <p>Осмыслити виявлені проблеми; результати наявного досвіду. Здійснити їх систематизацію, обрати одну з нагальних, обґрунтувати пріоритетність вибору</p> <p>Результат діяльності: визначено проблему та окреслено шляхи її вирішення.</p> <p>Під час процесу концептуалізації іде розробка стратегії та принципів проектування; структура об'єкту, який проектується; характеристики нового об'єкту в цілому та окремих його елементів, уточнюються цілі й визначаються задачі проектування; розробляються критерії оцінки успішності проектної діяльності.</p> <p>Результат діяльності: Розроблено концепцію проекту, осмыслено та визначено цілі й завдання; критерії оцінювання проектної діяльності команди</p> <p>Визначення координатора групового проекту !!!</p>

		Програмування та планування процесу створення проекту 	Розробка сценарію роботи над проектом; письмова фіксація покрокового плану дій відповідно до визначених завдань, які розподіляються між усіма учасниками проекту; визначаються джерела інформації; обираються способи збору та аналізу інформації; моделюється уявлений образ результату (форми звіту) тощо
Кінцевий результат передпроектного етапу: процедура представлення уявної моделі проекту та її обговорення між проектантами			
2	II етап Етап реалізації проекту	Створення проекту  <p>Практичне створення проекту відповідно до визначеного плану дій, оформлення проекту, здійснення внутрішнього оцінювання та презентація роботи для зовнішнього оцінювання</p> <p><i>Вимоги до учасників проекту:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) учасники проекту – команда односторонців щодо реалізації цілей; 2) персональний розподіл завдань; 3) кожен проектний крок чітко співвіднесений із певним завданням; 4) персональна відповідальність за реалізацію кожного завдання відповідно до визначеного часу; 5) критичне ставлення та самооцінка виконання власних дій; 6) відслідковування та оцінка проміжних результатів команди; 7) апробація результатів (при можливості); 8) залучення всіх учасників групи до оформлення та створення презентації проекту 	Виконання плану розроблених дій кожним учасником; консультації та обговорення отриманих проміжних результатів запланованого, здійснення координації дій учасників, корекція результатів проекту та дій його учасників на основі зворотного зв'язку; внутрішнє оцінювання проектного продукту; співставлення з уявним ідеалом, оформлення матеріалів, розробка презентації проекту. Презентація кінцевих результатів роботи та представлення для зовнішньої експертизи (оцінка)

Кінцевий результат II етапу: підготовлений до зовнішньої презентації			
	III етап Рефлексивний	Рефлексія, визначення «уроку проекту»  <p>Здійснення рефлексії відносно задуму проекту, його ходу та результатів (відповідність результату початковому уявленню, якість отриманого продукту, якість спільної діяльності та стосунків, перспективи використання продукту та розвиток проекту). Рефлексія – це не тільки знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й виявлення того, як інші знають і розуміють «рефлексуючого», його особистісні характеристики, емоційні переживання та когнітивні (пов'язані з пізнанням) уявлення. Рефлексивні процеси пов'язані з аналізом власної свідомості та діяльності, а також розумінням сенсу міжособистісного спілкування</p>	Кожен учасник відтворює, аналізує, співставляє завдання, процес власної діяльності та отриманий результат, здійснює самооцінку власної ролі, визначає рівень розвитку отриманих знань і досвіду у процесі створення проекту та якість командної роботи
	IV етап	Реклама проекту та його розповсюдження	Упровадження проекту у професійну діяльність у міжкурсовий період, розповсюдження (дисемінація) результатів і продуктів проектної діяльності; вибір варіантів упровадження проекту (визначення нового проектного задуму, який спиратиметься на результати попереднього, поєднання власного проекту з іншими тощо)

Зазначимо, що результатом проектування можуть бути: акмеологічна модель розвитку професійної компетентності фахівця; модель випускника; модель учнівського самоврядування в закладі загальної середньої освіти; проект особистісно орієнтованого уроку; концепція розвитку закладу освіти; маршрут самоосвітньої діяльності; портфоліо професійної діяльності; програма, проект виховного заходу, програма навчання лідерів, програма моніторингу освітнього процесу в школі; арт-бук, інтелект-карти, модель професійної компетентності будь-якого фахівця тощо.

У контексті оцінювання результату педагогічного проекту пропонуємо враховувати: самостійність, творчість, уміння здійснювати ситуативну корекцію, дотримання плану чи програми дій, активність групи та скоординованість дій. Під час представлення й захисту проектів слід звернути увагу на якість презентації (композиція, логіка, послідовність, аргументованість, чіткість, оригінальність); педагогічна техніка, ерудованість, використання технічних засобів, уміння представляти логічний аналіз, оцінку результатів, реклама проекту (можливості застосування), завершеність і повнота розробки, естетична якість отриманих результатів, практична життєздатність проекту тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведений аналіз дослідження проблеми педагогічного проектування дозволяє зробити висновок про те, що сьогодні науковці розуміють педагогічне проектування як інноваційний, поліфункціональний вид педагогічної діяльності, який дозволяє на основі теоретичних основ вибудовувати нову практику, сприяє саморозвиткові педагога; як педагогічну технологію, яка має чітко виділені узагальнені етапи. Головною інноваційною особливістю педагогічного проектування є те, що відбувається створення нової ідеї, розробка нового способу її реалізації й отримання абсолютно нового практичного рішення. У зв'язку з цим педагогічне проектування стає актуальною технологією, яка дозволяє передбачати результати праці, системно аналізувати та описувати різні об'єкти, визначати можливі шляхи перетворення педагогічної дійсності, конкретної ситуації. Це сприяє інноваційному розвитку самого педагога, його професійної компетентності, відповідно до мети проекту, відбувається вдосконалення його спеціальних проектних здібностей.

Подальшого дослідження потребує проблема виявлення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов упровадження педагогічного проектування в системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. М.: Педагогика (Bespalko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology*. М.: Pedagogy).
2. Заир-Бек, Е. С. (1995). *Теоретические основы обучения педагогическому проектированию* (дисс. докт. пед. наук). Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург (Zair-Beck, E. S. (1995). *Theoretical foundations of teaching pedagogical projecting* (DSc thesis). Rus. state. ped. un-ty named after A. I. Herzen. St. Petersburg).
3. Кoberник, О. (2012). Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 101–109 (Kobernyk, O. (2012). Essential characteristic of the design of the pedagogical process. *Collection of research works of Uman State Pedagogical University*, 2, 101–109).
4. Колесникова, И. А. (2005). *Педагогическое проектирование*. М.: Академия (Kolesnikova, I. A. (2005). *Pedagogical projecting*. М.: Academy).

5. Кримський, С. Б. (2008) *Під сигнатурою Софії*. К.: Вид дім «Києво-Могилянська академія» (Krymskyi, S. B. (2008). *Under the signature of Sophia*. K.: Publishing house "Kyiv-Mohyla Academy").

6. Морева, О. В. (2006). *Теоретические основы педагогического проектирования*. Новосибирск: Издательство СО РАН (Moreva, O. V. (2006). *Theoretical bases of pedagogical projecting*. Novosibirsk: SB RAS Publishing House).

7. Проектирование и программирование: учебник и практикум для академического бакалаврата (Ч. 3). (2018). В Байбародова, Л. В. (Ред.), *Педагогические технологии*: В 3 частях. М.: Издательство Юрайт (Designing and programming: a textbook and a workshop for an academic bachelor's degree (Part 3). (2018). In Baibarodova, L. V. (Ed.), *Pedagogical Technologies*: In 3 parts. M.: Publishing house Yurait).

8. Сериков, В. В. (1994). *Личностный подход в образовании: концепции и технологии*. Волгоград: Перемена (Serikov, V. V. (1994). *Personality approach in education: concepts and technologies*. Volgograd: Peremena).

РЕЗЮМЕ

Зосименко Оксана. Педагогическое проектирование как средство развития профессиональной компетентности педагога в системе последиplomного образования.

В статье предпринята попытка обоснования педагогического проектирования как средства развития профессиональной компетентности педагога в системе последиplomного образования через призму Новой украинской школы. Автором проанализированы подходы ученых к пониманию дефиниций «проектирование» и «педагогическое проектирование». Освещены основные идеи педагогического проектирования, его функции и принципы, которые определяются как общие регуляторы нормирования профессиональной деятельности. Предложено в программу повышения квалификации педагогических специалистов с целью развития профессиональной компетентности включить модуль «Педагогическое проектирование как условие компетентностного развития личности педагога» и раскрыты особенности его внедрения.

Ключевые слова: проект, педагогическое проектирование, проектная деятельность, педагог, мозговой штурм, ажурная пила, ассоциативная карта мыслей, фишбоун, технологическая карта педагогического проекта, система последиplomного образования, профессиональная компетентность.

SUMMARY

Zosymenko Oksana. Pedagogical projecting as a means of development of professional competence of the teacher in the system of postgraduate education.

The aim of the article is to attempt to substantiate pedagogical projecting as a means of developing professional competence of a teacher in the system of post-graduate education

The studies allowed the author to argue that modern scholars interpret projecting as a process for creating an ideal description of the future object, preceding its implementation. Thus, in recent decades, the methodology of projecting has gained significant development, incorporating a set of procedures for setting the task, generating options, choosing, optimizing, making decisions, etc. Thus, today it is universally accepted that almost any transforming human activity can and must rely on the methodology of projecting or its separate procedures.

The main functions of pedagogical projecting are defined in the article, namely: research (complex research of the object, disclosure of theoretical-methodological aspects of

the projected process or phenomenon), analytical (analysis of existing experience, baseline conditions and means for project realization with further monitoring of the project results); prognostic (prediction of results of concrete actions, possibilities of deviation and ways to overcome the probable difficulties in project realization); normalizing (creation of normative acts, documents as the initial product of projecting); constructive (allows to obtain concrete practical result on the basis of predictive knowledge).

The author notes that multifunctionality of pedagogical projecting allows to use it both as a pedagogical tool within a wider social context and as a means of teaching (education), as a support activity for other types of pedagogical activities, as a procedure in the context of other activities, and as a form (of innovative development) of one or another pedagogical object (system, process, phenomenon).

In order to achieve the aim of the article, the researcher proposes to include the module "Pedagogical projecting as a condition of competence development of the personality of the teacher" in the program of professional development of pedagogical specialists and reveals the peculiarities of its implementation.

It is proved that the main innovative feature of the pedagogical education is the fact that in this case takes place creation of a new idea, development of a new way of its realization and the acquisition of an entirely new practical solution. In this regard, pedagogical projecting becomes an actual technology that allows to predict the results of work, systematically analyze and describe various objects, identify possible ways of transforming pedagogical reality, a particular situation. It promotes the innovative development of the teacher himself, his professional competence, in accordance with the aim of the project, improves his special projecting abilities.

Key words: *project, pedagogical projecting, project activity, teacher, brainstorming, jaw saw, associative map of thoughts, fishbone, technological map of the pedagogical project, system of postgraduate education, professional competence.*

УДК 378.13:37.013.42

Ігор Іваній

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-6578:480

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/068-078

АКМЕ-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ: БАЗОВІ ПОНЯТТЯ

У статті здійснено аналіз наукового тезаурусу сутності базових понять проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах. На основі аналізу взаємозв'язку класів явищ теорії акмеології і культури обґрунтовано та введено в науковий обіг новий термін «акме-культурологічний потенціал майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту». Розглянуто такі базові поняття, що стосуються професійної підготовки, як «культура», «фізична та спортивна культура», «фізичне виховання», «спорт», «професійна фізкультурна освіта» та поняття, які розкривають сутність та специфіку професійно-педагогічної підготовки

(«професійна придатність», «модель фахівця»), що забезпечують досягнення її акме-культурологічної спрямованості.

Ключові слова: акмеологія, культура, акме-культурологічний потенціал майбутнього фахівця, фізична і спортивна культура, фізичне виховання, спортивна діяльність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку професійної освіти в педагогічній науці з'являються нові поняття, наповнюються новим змістом традиційні й усталені, деякі застарівають, оскільки не апробуються практикою. Забезпечене створює утруднення в науково-дослідній роботі та педагогічній практиці. Це пояснюється тим, що професійна педагогіка є комплексною, що не тільки генерує нові терміни, але й синтезує понятійний апарат суміжних наук: культурології, соціології, психології тощо. Істотний вплив на її термінологію справляють інтеграційні процеси, що властиві як теорії, так і практиці професійної освіти. Передусім, це стосується інтеграції професійної педагогіки, психології, професіології, зокрема при дослідженні проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах, що має вияв у взаємопроникненні на єдиній методологічній основі власне фізкультурно-спортивних і педагогічних знань у акмеологічні, культурологічні, психологічні дослідження та потребує аналізу його базових понять.

Аналіз актуальних досліджень. Різні напрями проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах розглянуто у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (О. Ажиппо, Б. Ашмарін, С. Гаркуша, Л. Демінська, Т. Дерека, А. Конюх, В. Коренберг, А. Свасьєв, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін.). Для вивчення теоретичних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту більшість авторів розділяють досліджувані поняття на групи за визначеними дефініціями. Так, Л. Сущенко розділяє: дефініції загального контексту освітньої діяльності; дефініції щодо проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту; дефініції щодо проблеми фізичного виховання та спорту [18, с.20]. Л. Демінська пропонує подання понятійно-термінологічного апарату вивчення аксіологічних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання та спорту, доповнюючи вищезазначене поняттями аксіологічної спрямованості освітнього процесу [4, с. 61]. Т. Дерека, досліджуючи акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання, класифікує базові поняття, які складають науковий тезаурус дослідження за трьома групами: поняття, що розкривають специфіку неперервної підготовки фахівців; поняття, що стосуються професійної підготовки фахівців; поняття, що визначають акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців [5, с. 71].

Теоретичний аналіз наукових праць засвідчує, що професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах не стала предметом окремого цілісного наукового дослідження, зокрема, не визначено базові поняття, що становлять науковий тезаурус зазначеної проблеми дослідження.

Метою статті є аналіз наукового тезаурусу сутності базових понять дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах.

Методи дослідження: аналіз, систематизація, узагальнення наукової літератури з питань сутності базових понять професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах. Зважаючи на міждисциплінарний характер дослідження акме-культурологічних засад професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту, для формування базових понять, ми враховували такі принципи, запропоновані В. Огнев'юком зі співавторами [12, с. 268]: системності, цілісності, самопізнання, антропологічний, онтологічний, креативності, тезаурусного моделювання понять.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту, яке здійснюється у вищих закладах освіти України, ми розглядатимемо поняття «вища освіта» за Законом України «Про вищу освіту», де зазначено, що «Вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [7, с. 1].

Підготовка фахівців усіх профілів здійснюється на науково-теоретичному рівні, що встановлюється державою згідно з досягненнями науки, техніки й культури для кожної групи спеціальностей вишів країни. Теоретико-методологічним підґрунтям вирішення проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту може слугувати акме-культурологічний підхід, в основу якого покладено дослідження взаємопов'язаних класів явищ теорії акмеології й культури. Головна ідея даного підходу – професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту повинна здійснюватися на основі реалізації завдань гуманізації загальнокультурної, професійно-педагогічної й особистісної спрямованості фізкультурно-спортивного освітнього процесу.

Сутність акмеологічного підходу полягає у вивченні індивідуальних, особистісних та суб'єктивно-діяльнісних характеристик фахівця фізичного виховання в єдності всіх взаємопов'язаних задля досягнення професійних і особистісних вершин (акме) та самореалізації [5, с. 43]. Культурологічний

підхід розглядає характер взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфну тотожність, утворення цілісної єдності духовних, соціальних і технологічних компонентів змісту навчання в системі, когнітивно-ціннісно-регулятивних координат для того, щоб і значення (цивілізаційна парадигма), і цінності, і смисли (культурологічна парадигма) складали основне ядро модернізованого змісту професійної фізкультурної освіти [8, с. 27].

Одне з ключових завдань професійно-педагогічної підготовки фахівця фізичного виховання та спорту полягає у створенні умов для розвитку акме-культурологічного потенціалу майбутнього фахівця, що має розкриватися у процесі його подальшої професійної діяльності. Парадигма акме і культуурологічна парадигма є вдалим поєднанням, яке допомагає, з одного боку, підійти до вирішення сучасних завдань вищої професійної фізкультурної освіти з позицій цілісності й системності, а з іншого, акменаповнення розширює поле реалізації завдань культуурологічної освіти майбутнього фахівця. Інтегруючи і поєднуючи акмеологічний і культуурологічний підходи у професійно-педагогічній підготовці фахівця фізичного виховання та спорту, ми створюємо умови, коли у процесі навчання відбувається розуміння й розвиток системи формування майбутнього професіонала та акме-культурологічного потенціалу студента. Формально акме-культурологічний потенціал майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту являє собою індивідуальний «зріз» потенціального суб'єкта діяльності, його можливостей та перспектив, компенсованих та некомпенсованих якостей. *Акме-культурологічний потенціал майбутнього фахівця фізичного виховання та спорту* розуміється нами як багаторівневе інтеграційне новоутворення, яке характеризується наявністю системи його орієнтації на ефективну професійно-педагогічну діяльність, прагненням і готовністю до трансляції цінностей культури та досягнення високих результатів у професії й визначає його професійну придатність.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено, що культура (лат. Culture – «обробіток», «обробляти») – сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації [2, с. 321]. На XVII Всесвітньому конгресі в Торонто (1983 р.), присвяченому проблемі філософії і культури, було наведено кілька сотень визначень поняття «культура». За Д. Берестовською, це поняття об'єднує в собі науку і освіту, мистецтво, мораль, устрій життя та світогляд [1, с. 29].

Фізична та спортивна культура є частиною загальної культури народу. Зміст поняття «фізична культура» В. Папуша визначає як «сукупність досягнень суспільства у створенні й раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого фізичного та духовного вдосконалення людини» [13, с. 5]. Ми визначаємо поняття

«фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та спорту» як «складне інтегроване новоутворення у структурі особистості фахівця, що розглядається як складова його загальної культури і професійної компетентності, є виявом його професійної культури, основою соціально-професійної зрілості» [8, с. 35]. В. Столяров визначає поняття «спортивна культура» як «феномен загальнолюдської культури – самодостатня сфера людської діяльності, що має власне призначення, виконуючи евристичні, етичні, еталонні, оздоровчо-рефлексивні, економічні й видові функції» [17, с. 12]. Л. Лубишева під спортивною культурою особистості розуміє «інтегративне особистісне новоутворення, що включає систему засобів, способів і результатів фізкультурно-спортивної діяльності, спрямованої на сприйняття, відновлення, створення й поширення фізкультурно-спортивних цінностей і технологій» [9, с. 9].

Генеza трансформації й поняття «фізична культура» за публікацією різних авторів, упорядковано Л. Сергієнко [15], трансформації поняття «спортивна культура» – Л. Лубишевою [9]. Г. Драндронов із співавторами проаналізували зміст означених понять та їх взаємозв'язок [6]. Порівняння змісту фізичної і спортивної культури особистості фахівця фізичного виховання та спорту (табл. 1) показує, що фізична культура і спорт мають спільну предметну основу як види рухової діяльності, що спонукаються і спрямовуються одними й тими самими мотивами. Поряд із цим спорт, як вид діяльності, відрізняється від фізичної культури виникненням і домінуванням змагальних мотивів, мотивів досягнення успіху й особистісної самореалізації. Ми погоджуємося із твердженням І. Волкова, що у професійно-спортивній діяльності «акме» – «це видатний офіційний результат, рекорд, перемога спортсмена» [3, с. 82].

Під впливом цих мотивів фізична культура переходить на новий, якісно інший рівень розвитку, рівень спортивної діяльності, який включає в якості нового елементу змагальну діяльність. Спортивна діяльність призводить до привласнення нових у порівнянні з фізичною активністю матеріальних і духовних цінностей, які в сукупності з цінностями фізичної культури утворюють спортивну культуру особистості.

У цьому плані необхідно конкретизувати поняття «професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту». Деякі автори вважають, що професійна підготовка фахівців у галузі фізичної культури і спорту досі розглядається в дещо розширеному контексті – як підготовка «фахівців із фізичного виховання та спорту». Такий «розмитий, нечіткий фокус уваги», за словами А. Сват'єва, призводить до зменшення відповідальності за результатами професійної діяльності, адже надто сміливо об'єднує різні по суті і типових характеристиках професії – вчителя фізичної культури, тренера-викладача, спортсмена тощо [14, с. 127]. Ми лише частково погоджуємося з вищевказаним зауваженням, оскільки

вважаємо, що мова йде про підготовку фахівців, які повинні забезпечити, у першу чергу, професійно-педагогічний супровід фізкультурно-спортивних оздоровчих програм, тому поняття «професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту», у якому чітко окреслено спрямованість реалізації професійно-педагогічної підготовки на об'єкт навчання – майбутній фахівець фізичного виховання та спорту, має право на існування в системі професійної фізкультурно-спортивної освіти в контексті єдиного європейського простору вищої освіти.

Таблиця 1

Зміст фізичної і спортивної культури особистості

(Драндронов Г. Л., 2013, с. 18)

Фізична культура	Спортивна культура
Мотиви діяльності	
Потреба в руховій активності Збереження і зміцнення здоров'я Фізичний розвиток Спілкування Формування особистості	Потреба в руховій активності Збереження і зміцнення здоров'я Фізичний розвиток Спілкування Формування особистості Змагальні мотиви Мотиви досягнення успіху
Зміст діяльності	
Фізичні вправи	Фізичні вправи Змагальні вправи
Матеріальні цінності	
Здоров'я Тілобудова Рухові здібності	Здоров'я Тілобудова Високий рівень розвитку рухових здібностей, значущих для вибраного виду спорту
Духовні цінності	
Знання в галузі фізичної культури Володіння способами організації рухової активності Соціалізація Інтерес до фізичної культури	Знання в галузі вибраного виду спорту Володіння способами організації вибраним видом спорту Соціалізація Інтерес до вибраного виду спорту Спортивна етика Соціальний статус

Вищезазначене підтверджується дослідженнями І. Мудріка, який провів аналіз конституційних та законодавчих актів європейських країн [10, с. 108]. Результати дослідження свідчать, що поняття «фізична культура» вживається тільки в конституціях Росії, Білорусії, України та Хорватії, а поняття «спортивна культура» – тільки в Росії. У конституціях та законодавчих актах інших європейських країн використовується термін «фізичне виховання і спорт».

Аналіз назв навчальних закладів, міністерств і департаментів західних країн, міжнародних організацій, періодичних видань, здійснений ученим, свідчить, що поняття «фізична культура», «спортивна культура» на Заході не вживається, а вживається поняття «physical education» («фізичне виховання») [10, с. 112].

У перекладі з англійської мови «education» – це і освіта, навчання, розвиток, окрім того, що виховання та культура [11, с. 194], тому процес навчання рухам, виховання рухових здібностей, розвиток фізичних якостей і, як результат, оволодіння специфічними систематизованими знаннями та способами для самостійних занять і використання в житті. На нашу думку, поняття «physical education» об'єднує за визначенням культуру, виховання й освіту, хоча вітчизняна галузь фізичної культури і спорту дані поняття розрізняє та трактує по-різному.

Т. Круцевич фізичне виховання визначає як педагогічний процес, тому йому притаманні основні педагогічні ознаки: провідна роль педагога, організований і плановий його характер, реалізація методичних принципів та інших педагогічних положень. До того ж фізичне виховання є засобом усестороннього розвитку особистості, що сприяє розумовому, моральному, трудовому та естетичному вдосконаленню [19, с. 10].

У фізичному вихованні виділяють два основні напрями, у межах яких здійснюється фізичне виховання людей: фізична освіта, фізичне виховання людей: фізична освіта, фізична підготовка [13, с. 8]. Поняття «фізична освіта» започатковано ще П. Лесгафтом (1912 р.) і сучасне розуміння деякого поняття, на думку різних авторів, не однозначне. На думку Л. Сергієнко, найбільш інформативним є термін «фізкультурна освіта», який трактується як «цілеспрямований вплив соціального середовища на людину з метою формування в неї здатностей до фізкультурної діяльності» [15, с. 102]. Ми повністю погоджуємося з думкою Л. Сергієнко щодо визначення цього терміну.

Для реалізації різних потреб людини держава (суспільство) створює певні системи: систему охорони здоров'я, систему освіти тощо. Під «системою» розуміють певний соціальний інститут, який призначається для використання певних соціально значущих функцій.

Система фізичного виховання – це історично обумовлений тип соціальної практики фізичного виховання, який включає теологічні, науково-методичні, програмово-нормативні та організаційні елементи (основи), що забезпечують фізичне виховання громадян [13, с. 11]. Кожній суспільній формації притаманна своя система фізичного виховання, рівень розвитку якої обумовлений рівнем матеріальної та духовної культури суспільства.

У Постанові Кабінету Міністрів України (№ 266 від 29 квітня 2015 р.) перелік галузей і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, зокрема за спеціальностями 014 «Фізичне

виховання», 017 «Фізичне виховання і спорт», галузь знань 01 «Освіта». Закон України «Про вищу освіту» [7] трактує поняття «професійна підготовка» як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

С. Сисоєва, І. Соколова зазначають, що «професійна підготовка майбутнього фахівця – це неперервний і керований процес здобуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно й цілісно сприймати діяльність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених у сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманізації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компетентності особистості й успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці» [16, с. 133].

Т. Дерека обґрунтувала поняття «неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання на засадах акмеології», яке представлено як «послідовний процес формування акмеологічної компетентності фахівця фізичного виховання, що забезпечує його професійне становлення та розвиток, формування здатності до навчання, саморозвитку, самовдосконалення впродовж життя задля досягнення особистісного й професійного акме» [5, с. 127]. Л. Демінська обґрунтувала поняття «професійно-педагогічна підготовка вчителя фізичного виховання на засадах аксіології», що розуміється «як ціннісний і цілеспрямований процес формування у вчителів фізичного виховання аксіологічних знань, їх розуміння та усвідомлення, умінь щодо застосування в педагогічному процесі; формування ціннісних орієнтацій, педагогічних та професійних цінностей та їх привласнення з метою гармонійного розвитку особистості учнів, збереження, формування, розвитку та відновлення їх здоров'я» [4, с. 129].

Отже, на основі теоретичного аналізу наукових джерел проаналізовані поняття, які розкривають сутність акме-культурологічних засад професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту.

Професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах у дослідженні розглядається як «процес, який відображає науково і методично обґрунтовані на основі аналізу взаємопов'язаних класів явищ теорії акмеології і культури заходи вищих закладів освіти, спрямованих на формування протягом терміну навчання рівня професійно-педагогічної культури особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналізуючи науковий тезаурус сутності базових понять дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах, ми встановили наявність взаємозв'язку класів явищ теорії акмеології і культури й обґрунтували і ввели в науковий обіг новий термін «акме-культурологічний

потенціал майбутнього фахівця». Уточнено коло споріднених понять, що концентруються навколо категорій «освіта», «культура», виявлено їх основні дефініції, сформульовано положення щодо сутності, які слугують методологічним підґрунтям дослідження. Визначення нового дефінітивного поля досліджуваних понять, їх екстраполяція у площину вищої професійної фізкультурної освіти, детермінує прогнозування й конструювання нового змісту професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в розробці концепції та моделі професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту на акме-культурологічних засадах.

REFERENCES

1. Берестовская, Д. С. (2005). *Культурология*. Симферополь: Бизнес-Информ (Berestovskaia, D. S. (2005). *Culturology*. Simferopol: Business-Inform).
2. Бусел, В. Т. (Ред.) (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.: Ірпінь. ВТФ «Перун» (Busel, V. T. (Ed.) (2001). *The large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language*. K.: Irpin. VTF "Perun").
3. Волков, И. П. (2000). *Акмеология. Методические и методологические проблемы*. СПб: СПбАА (Volkov, I. P. (2000). *Acmeology. Methodological problems*. SPb: SPbAA).
4. Демінська, Л. О. (2013). *Аксіологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання*. Донецьк: Юго-Восток (Deminska, L. O. (2013). *Axiological foundations of professional-pedagogical training of the future teachers of physical education*. Donetsk: Yuho-Vostok).
5. Дерекка, Т. Г. (2016). *Неперервна професійна підготовка фахівців фізичного виховання: акмеологічні засади*. Київ: Видавництво ВП «Едельвейс» (Dereka, T. H. (2016). *Continuous professional training of specialists of physical education: acmeological foundations*. Kyiv: Edelweiss).
6. Драндронов, Г. Л., Бурцев, В. А., Бурцева, Е. В. (2013). Теоретические основы взаимодействия физической и спортивной культуры. *Теория и практика физической культуры*, 6, 14–19 (Drandronov, H. L., Burtsev, V. A., Burtseva, E. V. (2013). Theoretical bases of interconnection between physical and sport culture. *Theory and practice of physical culture*, 6, 14–19).
7. Закон України «Про вищу освіту» (№ 1556-VII від 01.07.2014) (*Law of Ukraine "On the higher education" (№ 1556-VII from 01.07.2014)*) (2014). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
8. Іваній, І. В. (2014). *Фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та спорту*. Суми: Університетська книга (Ivanii, I. V. (2014). *Physical culture of a personality of physical training and sport specialist*. Sumy: University book).
9. Лубышева, Л. И. (2013). Структура и содержание спортивной культуры личности. *Теория и практика физической культуры*, 3, 7–16 (Lubysheva, L. I. (2013). The structure and content of sports culture of a personality. *Theory and practice of physical culture*, 3, 7–16).
10. Мудрік, І. В. (2010). Сутність і розбіжності між поняттями «фізична культура», «фізична культура особистості», «фізичне виховання». *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів України: Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції (29–30 квітня 2010 року)*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка

(Mudrik, I. V. (2010). The essence and differences between concepts "physical culture", "physical culture of a personality", "physical training". *Modern problems of physical training and sport of pupils and students of Ukraine; Proceedings of the X Ukrainian scientific-practical conference (29–30 April 2010)*. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).

11. *Новітній англо-український словник* (2006). Укладач М. Т. Зубков. Харків: Белкар-книга (*New English-Ukrainian dictionary* (2006). Lexicographer M. T. Zubkov. Kharkiv: Belkar-book).

12. Огневюк, В. О. (Ред.). *Освітнологія: підготовка експертів у галузі освіти*. К.: ТОВ ВП Едельвейс (Ohneviuk, V. O. (Eds). (2015). *Educology: training of experts in the sphere of education*. K.: TOV VP Edelweiss).

13. Папуша, В. Г. (2011). *Теорія і методика фізичного виховання у схемах і таблицях*. Тернопіль: Підручники і посібники (Papusha, V. H. (2011). *Theory and practice of physical training in schemes and tables*. Ternopil: Textbooks and manuals).

14. Сватєв, А. В. (2012). *Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності (теоретико-методичний аспект)*. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД (Svatiev, A. V. (2012). *Training of the future coach-teacher to the professional activity (theoretic-methodological aspect)*. Zaporizhzhia: TOV "LPS" LTD).

15. Сергієнко, Л. П. (2011). *Терміни і поняття у фізичній культурі*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Serhiienko, L. P. (2011). *Terms and concepts in physical culture*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan).

16. Сисоєва, С. О., Соколова, І. В. (2010). *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*. К.: ЕКМО (Sysoieva, S.O., Sokolova, I. V. (2010). *Problems of continuous professional education; thesaurus of research*. K.: ЕКМО).

17. Столяров, В. И. (2009). *Понятие и формы спортивной культуры личности: Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма*. Омск: Изд.-во СибГУФК (Stoliarova, V. I. (2009). *Concept and forms of sports culture and personality: Problems of improvement of physical culture, sports and olympism*. Omsk: Publishing house SibSUPK).

18. Сущенко, Л. П. (2003). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Sushchenko, L. P. (2003). *Theoretical and methodological foundations of professional training of the future specialists of physical training and sports in the higher educational establishments* (DSc thesis abstract). Kyiv).

19. Круцевич, Т. Ю. (Ред.). *Теорія і методика фізичного виховання* (2012). У 2-х томах. Том 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. К.: Олімпійська література (Krutsevych, T. Yu. (Ed.). (2012). *Theory and methodology of physical training*. In 2 volumes. Vol. 1. General foundations and methodology of physical education. K.: Olimpik literature).

РЕЗЮМЕ

Иваний Игорь. Акме-культурологические основы профессионально-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта: базовые понятия.

В статье осуществлен анализ научного тезауруса сущности базовых понятий проблемы профессионально-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта на акме-культурологической основе. На основе анализа взаимосвязи классов явлений теории акмеологии и культуры обоснован и введен в научное обращение новый термин «акме-культурологический потенциал будущего специалиста физического воспитания и спорта». Рассмотрены такие базовые понятия, касающиеся профессиональной подготовки, как «культура»,

«физическая и спортивная культура», «физическое воспитание», «спорт», «профессиональное физкультурное образование» и понятия, которые раскрывают сущность и специфику «профессионально-педагогической подготовки» («профессиональная пригодность», «модель специалиста»), обеспечивающие достижения её акме-культурологической направленности.

Ключевые слова: акмеология, культура, акме-культурологический потенциал будущего специалиста, физическая и спортивная культура, физическое воспитание, спортивное движение.

SUMMARY

Ivanii Ihor. Acme-culturological bases of professional-pedagogical training of physical education and sports specialists: basic concepts.

The article is devoted to the analysis of scientific thesaurus of essence of the basic concepts of the problem of professional-pedagogical training of the physical education and sports specialists on the acme-culturological bases. Taking into account interdisciplinary character of the research of acme-culturological bases of professional-pedagogical training of the physical education and sports specialists, the principles of system, unity, self-knowledge, creativity, thesaurus modeling of concepts for the formation of basic concepts have been revealed.

Based on the analysis of interconnection of phenomena classes of acmeology theory and culture a new term “acme-culturological potential of the future physical education and sports specialist” was proved and put into scientific circulation. Basic concepts were considered, which were concerned professional training of specialists, such as “culture”, “physical culture”, “sports culture”, “physical training”, “sport”, “professional physical culture education”. The essence and specificity of professional pedagogical training were revealed, which provide achievement of its acme-culturological direction. In particular, it is the unity of all interconnections of educational process for achieving professional and personal acmes and self-realization of the future specialist, entire unity of spiritual, social and technological components of education content in the system of cognitive-value-regulative coordinates aimed at modernization of higher professional physical culture education content.

Defining of a new definitive field of concepts under the research, their extrapolation on the higher professional physical culture education gave us the possibility to consider professional-pedagogical training of physical education and sports specialists on the acme-culturological bases as the “process, which reflects scientifically and methodologically grounded on the basis of analysis of interconnected phenomena classes of acmeology theory and culture, measures of higher educational establishments directed at formation during the term of education of personal professional-pedagogical culture level, sufficient for the organization of physical training of different sections of population and success of work in all spheres of sport movement taking into account modern demands of job market”.

Key words: acmeology, culture, acme-culturological potential of the future specialist, physical and sports culture, physical training, sport.

Галина Козаченко

Житомирський державний

університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-2294-2504

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/079-087

САМООСВІТА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається проблема самоосвіти як фактору розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю. Здійснено аналіз базових понять дослідження, виділена роль самоосвіти у процесі розвитку педагогічної компетентності викладача фармацевтичного профілю, розглянуті її основні завдання, форми, принципи, методи діагностування та стимулювання. Автор виділяє індивідуальні та групові форми самоосвітньої діяльності, наголошує на ефективності поєднання особистої ініціативи педагога й контролю його самоосвітньої діяльності з боку адміністрації навчального закладу, доводить, що самоосвіта виступає ключовим фактором розвитку педагогічної компетентності викладача.

Ключові слова: самоосвіта, компетентність, педагогічна компетентність, розвиток педагогічної компетентності, сутність, структура та зміст самоосвіти.

Постановка проблеми. Загальноцивілізаційні та освітні трансформації докорінно змінюють структуру освітнього процесу, проблематизують статус студента та викладача. Перехід від традиційної системи освіти «суб'єкт – об'єкт», що ґрунтувалася на принципові патерналізму, до системи «суб'єкт – суб'єкт», де учасники процесу розглядаються як рівноправні учасники процесу, ставить нові вимоги до педагога, зокрема, в аспекті самоосвіти. Нині процес навчання, у якому студенти виступають пасивним об'єктом засвоєння знань від монополіста істини – викладача, більше не є ефективним. Сьогодні затвердився принцип діалогічності процесу навчання, виховання та розвитку, де викладач і студент обопільно збагачують один одного, де односторонність процесу передачі знань поступається місцем навчання, де права на остаточну істину немає ні в кого. Це не означає приниження статусу педагога, мова йде про визнання суб'єктом того, у кого є бажання, мотивація вчитися. Таким чином, взагалі стирається ієрархічна структура «викладач – студент». Без перманентної, структурованої самоосвіти така трансформація не є можливою.

Самоосвіта для розвитку педагогічної компетентності у викладачів фармацевтичного профілю є необхідною й актуалізується багатьма чинниками, пов'язаними з відсутністю в цих викладачів педагогічної освіти; зміною цільових академічних пріоритетів студентського контингенту; адекватними вимогами суспільства до якості фахівця-фармацевта як значущої особи, що відповідає за збереження здоров'я людини; оновленням та вдосконаленням змісту стандартів вищої освіти; удосконаленням навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін тощо.

Самоосвіта є серцевиною неперервної освіти викладача фармацевтичного профілю, його професійним та особистісним ростом. Особистісно-професійний ріст викладача є процесом розкриття його творчого потенціалу, який впливає на якість та ефективність педагогічної діяльності. За змістом самоосвіта є багатогранною, оскільки вона обумовлена увагою особистості до сучасних проблем і подій у світі та в державі, пов'язана з необхідністю вдосконалення методів і засобів пізнавальної діяльності [4].

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальна значущість проблеми самоосвіти є однією з тем як у класичній педагогічній спадщині (Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський), так і в сучасних зарубіжних (І. Герде) та вітчизняних студіях (В. Буряк, В. Козаков).

Проблема підвищення ефективності самоосвіти є предметом дослідження таких учених, як Ю. Бабанський, М. Махмутов, П. Підкасістий. Окремі аспекти самоосвіти, зокрема її зв'язок із післядипломною освітою вивчають Л. Кайдалова, Н. Косенко, Ю. Кричевський, В. Кубинський. Сутність, структуру та зміст самоосвіти розкрито у працях О. Кочетова, П. Пшебильського, Є. Тонконогої. Психологічні засади самоосвіти досліджені О. Аретом, В. Буряком, П. Сухобською, А. Усовою, Н. Шварп.

До вивчення теорії та практики самоосвіти в розвиткові педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю долучаються С. Бухальська, О. Гура, С. Демченко, Т. Лебединець, І. Міщенко та ін.

Аналіз актуальних досліджень дав змогу встановити, що питання розвитку педагогічної компетентності через самоосвітню діяльність викладачів фармацевтичного профілю неодноразово порушувалося у працях багатьох науковців, проте не знайшла широкого вивчення й розглядається фрагментарно, потребує подальшого вивчення й визначення єдиних підходів до її теоретичного обґрунтування.

Мета статті. Визначити основні підходи до самоосвіти педагога, на основі аналізу понять «компетентність», «педагогічна компетентність» виділити роль самоосвіти у процесі розвитку педагогічної компетентності викладача фармацевтичного профілю, розглянути її основні форми, принципи, методи діагностики та стимулювання.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія.

Виклад основного матеріалу. Дослідження будь-якої наукової проблеми починається з визначення основних понять. Без володіння базовими концептами неможливе ані розуміння, ані адекватна постановка проблеми.

Так, під компетентністю розуміємо якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і

проявляється у критичний момент за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми.

Під професійною компетентністю А. Хуторський розуміє сукупність ключових (є необхідними для будь-якої професійної діяльності), базових (репрезентують специфіку педагогічної діяльності) і спеціальних компетентностей (відображають специфіку конкретної предметної й надпредметної сфери професійної діяльності) [11].

Л. Мітіна, Г. Мітін, О. Анісімова інтерпретують педагогічну компетентність як «гармонійне поєднання знання предмету, методики й дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації» [9]. У цьому контексті науковці виділяють такі підструктури педагогічної (психолого-педагогічної) компетентності:

- діяльнісну (знання, уміння, навички та індивідуальні способи самостійного й відповідального здійснення педагогічної діяльності);
- комунікативну (знання, уміння, навички й способи реалізації педагогічного спілкування);
- особистісну (потреба в саморозвиткові, а також знання, уміння, навички, принципи розвитку особистості).

Отже, під професійно-педагогічною компетентністю ми розумітимемо особистісні можливості, які уможливляють самостійну та ефективну реалізацію цілей та завдань педагогічного процесу. Такий підхід ґрунтується на нормативних документах, зокрема, наказові МОН України № 665 від 01.06.2013 р. Указаний документ дає таку дефініцію: «професійна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного вдосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання й викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, упровадження оціночно-ціннісної рефлексії».

Очевидно, що педагогічна компетентність у даному концептуальному полі означатиме єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Теоретики менеджменту відзначають, що ефективним є той процес, результати якого можна виміряти й контролювати. Не є винятком і процес педагогічної компетентності. Сформованість останньої може бути представлена як сукупність низки критеріїв:

- аксіологічного (усвідомлення значущості професії, потреби у формування власне педагогічної компетентності);
- когнітивного (знання власного предмету, соціально-економічні, політичні, філософські знання, комунікативні знання, знання ІТ-технологій);
- особистісного (формування та вдосконалення організаторських, поведінкових, емпатійних якостей особистості);
- рефлексивного (єдність «само»: виховання, оцінки, аналізу, розвитку, визначення).

Специфіка педагогічної професії полягає в тому, що професійний розвиток неможливий без особистісного. Педагог – не енциклопедія готових знань, а відкрита книга постійних пошуків, де інформованість невіддільна від особистої трансформації. Ця особливість тісно пов'язана з іншою – вимогою постійного самовдосконалення. Педагогічна професія не є такою, яку можна раз і назавжди здобути, це вимога постійного, щоденного саморозвитку. Саме через здійснення останньої особливості викладач не просто стає прикладом для наслідування (традиційна парадигма освіти як мімезису), а партнером, який не стільки вкладає готові знання, скільки стимулює до пошуку нового, іншого, проблематизує усталені уявлення, виводить із «зони комфорту». Така партнерська модель можлива лише у випадку, якщо викладач постійно, свідомо, цілеспрямовано та організовано займається самоосвітою. Адже, зрештою, найважливіші знання неможливо здобути шляхом передачі, їх кожен повинен здобути сам.

З огляду на вищесказане, можна виділити основні завдання самоосвітньої діяльності педагога:

- удосконалення теоретичних знань, професійної компетентності вчителя;
- оволодіння новими формами, прийомами навчання й виховання;
- вивчення та впровадження у практику перспективного педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогіки та психології, нових педагогічних технологій;
- розвиток особистісних здібностей, професійних компетентностей [2].

Організація самоосвітньої діяльності складається з низки структурних компонентів:

- взаємозв'язок наукових і методичних знань;
- сходження від простіших до складніших форм самоосвіти;
- комплексний підхід до організації вивчення обраної теми (обраних тем);
- індивідуальний характер самоосвіти;
- прозорість, гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі;
- утілення результатів самоосвіти в певній конкретній формі (доповідь на науково-методичній, педагогічній раді, участь у семінарах, конференціях, написання статей, оформлення картотеки педагогічного досвіду тощо).

Префікс «само» не повинен означати абсолютної довільності у процесі самоосвіти. Адже в такому випадку вона перетвориться на неконтрольований процес «ковзання по поверхні». Тому дослідники рекомендують створювати плани самоосвіти, опираючись на такі принципи:

- принцип цілісності (системність самоосвітньої діяльності);
- принцип діяльності (практична спрямованість роботи);
- принцип мобільності (відповідність змісту самоосвіти рівню професійної компетентності);
- принцип самореалізації (упровадження в життя своїх внутрішніх можливостей та здібностей);
- принцип самоорганізації (здатність особистості раціонально організувати свою діяльність) [7].

Вважається, що план самоосвіти педагога повинен містити список літератури (наукові монографії, окремі розділи, статті), форми самоосвіти, терміни завершення роботи, форми втілення (реферування монографій, доповідь на науково-методичній раді, регіональному, обласному методичному об'єднанні, участь у семінарах, науково-практичних конференціях, круглих столах, стаття у фаховому виданні тощо).

У науковій літературі виділяють такі етапи самоосвітньої діяльності викладача.

1. Інформаційно-аналітичний. Збір і аналіз інформації з питання підвищення компетентності вчителів, рівня його професійної підготовки.

2. Прийняття управлінського рішення про підвищення компетентності вчителів шляхом залучення їх до участі в роботі всіх ланок системи підвищення кваліфікації педагогів. На цьому етапі важлива роль належить самоаналізові діяльності педагога, аналіз роботи адміністрацією навчального закладу.

3. Постановка цілей і прогнозування результатів щодо підвищення компетентності вчителів. На цьому етапі з'ясовується коло проблем, якими цікавляться педагоги.

4. Планування діяльності адміністрації; декомпонування загальної мети на конкретні завдання особистого й конкретного керівництва педагогічним колективом і окремими педагогами в різних сферах управлінської діяльності.

5. Організація діяльності викладачів із метою їх професійного вдосконалення у процесі практичної діяльності, керівництво роботою методичних кабінетів, методичної ради, методичних об'єднань, організація семінарів, тренінгів за різними видами підвищення компетентності вчителів, розробка змісту діяльності творчих лабораторій із нових освітніх проблем та методик.

6. Регулювання й коригування проведеної роботи. За результатами аналізу визначаються нові завдання щодо подальшого підвищення компетентності педагога, перспектив його професійного і кар'єрного росту.

7. Аналіз результатів керівництва процесом самоосвіти [3].

На нашу думку, організація самоосвіти, її якість та ефективність залежать від єдності суб'єктивних та об'єктивних факторів. До суб'єктивних ми відносимо рефлексивну оцінку викладачем своєї професії, рівня мотивації, тип темпераменту, почуття обов'язку. До об'єктивних – соціальний статус та престиж професії педагога, стиль керівництва навчальним закладом.

Л. Литвинюк виділяє принципи організації педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів:

- принцип рефлексії – критичний самоаналіз особистістю власних професійних якостей та результатів педагогічної діяльності;
- принцип урахування потреб педагога – потреби особистості формують її мотиваційну сферу, від якої залежить спрямованість професійної діяльності та активність її здійснення;
- принцип усунення психологічних бар'єрів особистості – основою педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів є опора на сильні сторони особистості й подолання її психологічних бар'єрів;
- принцип опори на риси акцентуації педагога – знання рис акцентуації особистості дозволяє здійснювати процес стимулювання на основі її домінуючих позитивних властивостей;
- принцип професійної комфортності – сукупність умов, створених у навчальному закладі, які б максимально сприяли реалізації особистісного потенціалу викладача: рівень навчально-матеріальної бази, морально-психологічний клімат у колективі, достатність свободи;
- принцип індивідуального підходу до особистості викладача сприяє особистісній зацікавленості педагога, від чого зростає ефективність професійного самовдосконалення;
- принцип мобільності педагога – від активності вчителя у процесі його самовдосконалення залежить швидкість просування та ефективність досягнення бажаного професійного рівня [5, с. 16].

Щодо форм самоосвітньої діяльності, то їх можна умовно поділити на дві групи: індивідуальні та групові. Індивідуальні можуть мати більш високий рівень автономії, до них віднесемо опрацювання літератури, науково-дослідницьку роботу з проблемою, самоаналіз. Ефективним її оформленням є картка самоосвіти викладача, що зберігається в методичному кабінеті навчального закладу, або створення творчого портфоліо на безкоштовних платформах в Інтернеті. На них викладач розміщує найкращі свої здобутки (методичні розробки відкритих занять, дипломи, сертифікати, тексти доповідей). Великої популярності сьогодні

набуває онлайн-освіта на безкоштовних освітніх платформах – як вітчизняних (Prometheus), так і зарубіжних (Coursera).

До колективних форм самоосвіти можна віднести участь у групових формах роботи (робота над монографією, методичною розробкою інтегрованого заняття, участь у семінарах, круглих столах, створення науково-пошукових груп, проєктів тощо). Зауважимо, що такий поділ є досить умовним, адже індивідуальна робота може поєднуватись із групою, бути її частиною, а групова – бути складовою або фінальним результатом діяльності індивідуальної.

Будь-яка форма самоосвіти є ефективною, якщо вона має результат. Результатом самоосвітньої діяльності викладача є підвищення рівня професійної та педагогічної майстерності, написання та видання навчально-методичної літератури, розробка нових форм і методик проведення занять, підготовка доповідей та виступів, організація науково-практичних конференцій, написання наукових статей, розробка авторських методик викладання навчальної дисципліни тощо.

Висновки. Таким чином, самоосвіта виступає ключовим фактором розвитку педагогічної компетентності викладача. Показано, що цей процес є неперервним та атрибутивним самій педагогічній професії. Фундаментальним для процесу самоосвіти виступає поєднання особистої ініціативи педагога та контролю його самоосвітньої діяльності з боку адміністрації навчального закладу. Процес самоосвіти втрачає свою ефективність та викликає сумніви у своїй доцільності, якщо педагог не оформлює результати цього процесу та не виносить їх на публічне обговорення. Це засвідчує, з одного боку, той факт, що самоосвіта можлива лише у співбутті з іншими, з іншого – безперспективність існування «в мушлі» власної теми, проблеми, проєкту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф, В. А. (1998). *Профессиональная компетентность современного учителя*. Красноярск (Adolf, V. A. (1998). *Professional Competence of a Modern Teacher*. Krasnoyarsk).
2. Зеер, Э. (2003). Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование сегодня*, 4, 23–30 (Zeer, Ye. (2003). Competence Approach to Modernization of Vocational Education. *Higher Education Today*, 4, 23–30).
3. Кайдалова, Л. Г. (2011). Самоосвіта і самовдосконалення викладача вищого навчального закладу. *Проблеми трудової та професійної підготовки*, 17, 40–48 (Kaidalova, L. H. (2011). Higher Education Institution Teacher's self-education and self-improvement. *Problems of Labor and Professional Training*, 17, 40–48).
4. Литвинюк, Л. В. (2007). *Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Lytyvniuk, L. V. (2007). *Pedagogical Stimulation of the Professional Growth of General Education Institutions' Teachers*. (DSc thesis abstract). Kirovohrad.

5. Назар, В. М. (2003). Методична робота з педагогічними працівниками у міжкурсовий період. *Управління школою*, 34 (Nazar, V. M. (2003). Methodological Work with Pedagogical Staff in the Intercourse Period. *School Management*, 34).

6. Перехейда, О. (2004). Стимулювання професійної майстерності педагога – важливий чинник управління. *Рідна школа*, 5, 30–32 (Perekheida, O. (2004). Stimulation of Professional Teacher's Skills as an Important Factor in Management. *Native School*, 5, 30–32).

7. Радченко, А. Є. (2006). *Професійна компетентність учителя*. Харків: «Основа». (Radchenko, A. Ye. (2006). *Teacher's Professional Competence*. Kharkiv: "Osnova").

8. Санжарівська, Н. (2010). Самоосвітня діяльність педагогів. *Управління школою*, 8, 17–19 (Sanzharivska, N. (2010). Teachers' Self-educational activity. *School Management*, 8, 17–19).

9. Пустовіт, Л. О. (2000). *Словник іноземних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень*. Київ (Pustovit, L. O. (2000). *Foreign Words' Dictionary*. Kyiv.)

10. Слостенін, В. (2005). Рефлексивна культура и професионалізм учителя. *Педагогическое образование и наука*, 3, 37–42 (Slastenin, V. (2005). Teacher's Reflective Culture and Professionalism. *Pedagogical Education and Science*, 3, 37–42).

РЕЗЮМЕ

Козаченко Галина. Самообразование как фактор развития педагогической компетентности преподавателя фармацевтического профиля.

В статье рассматривается проблема самообразования как фактора развития педагогической компетентности преподавателей фармацевтического профиля. Произведен анализ базовых понятий исследования, определена роль самообразования в процессе развития педагогической компетентности преподавателя фармацевтического профиля, рассмотрены ее основные задачи, формы, принципы, методы диагностирования и стимулирования. Автор выделяет основные индивидуальные и групповые формы самообразовательной деятельности, акцентирует внимание на эффективности сочетания личной инициативы преподавателя и контроля его самообразовательной деятельности со стороны администрации учебного заведения.

Ключевые слова: самообразование, компетентность, педагогическая компетентность, развитие педагогической компетентности, сущность, структура и содержание самообразования.

SUMMARY

Kozachenko Galina. Self-education as a pedagogical competence development factor of the teachers of pharmaceutical profile.

The article deals with the problem of self-education as a pedagogical competence development factor of the pharmaceutical profile teachers. There have been made the analysis of the basic concepts of research and emphasized the role of self-education in the process of development of pedagogical competence of the pharmaceutical profile teachers. There also have been distinguished the main tasks, forms, principles, methods of diagnosis and stimulation of self-education in the process of development of pedagogical competence of the pharmaceutical profile teachers. The author distinguishes the individual and group forms of self-education, emphasizes the effectiveness of combining the personal initiative of the teacher and control of his/her self-education activities by the administration of the educational institution. It has been proved that self-education is a key factor in the development of pedagogical competence of a teacher and is actualized by many factors such as: the lack of pharmaceutical education in teachers; the change of the target academic

priorities of the student contingent; adequate requirements of society for the quality of a pharmacist as a significant person responsible for the preservation of human health; updating and improving the content of higher education standards; improvement of learning and teaching support material of educational disciplines, etc. The author emphasizes that any form of self-education is effective if it has the result. The result of self-education of the teacher is to increase the level of professional and pedagogical skills, to write and publish educational and methodological literature, to develop new forms and methods of conducting classes, to prepare reports and speeches, to organize scientific-practical conferences, to write research articles, to develop the proprietary technology of teaching discipline, etc.

Key words: *self-education, competence, pedagogical competence, development of pedagogical competence, essence, structure and content of self-education.*

УДК 37.091.33:[378:373.3.091.12-051]

Ліна Крившенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-5719-6081

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/087-100

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО ДІАЛОГУ

У статті здійснено аналіз методологічної сутності поняття «педагогічні умови». Теоретично обґрунтовано роль упровадження технологій евристичної освіти як основи професійно-творчої підготовки вчителя. Зроблено акцент на формуванні вмінь застосування евристичного навчального діалогу в теоретичній підготовці і практичній діяльності майбутніх учителів початкових класів. Окреслено важливість комплексу діагностики для встановлення якості освоєння майбутнім учителем умінь евристичного навчального діалогу на уроках у початковій школі.

Ключові слова: *педагогічні умови, евристичний навчальний діалог, технології евристичної освіти, професійно-творча підготовка, комплекс діагностики, майбутній учитель початкових класів.*

Постановка проблеми. Нова українська школа потребує фахівця, здатного генерувати різні ідеї щодо організації навчально-виховного процесу в початкових класах, формувати в молодших школярів уміння самостійно здобувати знання, забезпечувати умови для творчої самореалізації особистого та учнівського потенціалу в різних видах пізнавальної діяльності. Це стає можливим при навчанні майбутніх педагогів застосуванню в навчально-виховній діяльності евристичного діалогу. Формування вмінь застосовувати евристичний навчальний діалог у майбутніх учителів початкових класів вимагає визначення й обґрунтування чинників, що впливають на ефективність цього процесу. Серед них провідне місце посідають педагогічні умови.

Аналіз актуальних досліджень. У своїх працях приділяли увагу дослідженню питань проблеми педагогічних умов О. Савченко, Ю. Бабанський, В. Беспалько, А. Вороніна, О. Гурська, О. Кондратюк, О. Кривонос, Т. Кулагіна, М. Лазарєв, А. Литвин, Є. Ложакова, О. Малихіна, Г. Навольська, С. Петренко, І. Підласий, О. Пометун, І. Сафронова, С. Остапенко, А. Хуторської та інші.

Так, наприклад, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Журавльов, М. Зверєв, І. Лернер, В. Ляудіс, М. Поташник, Г. Щукіна трактують педагогічні умови як обставини або чинники, що визначають ефективність функціонування педагогічної системи. Науковці І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов педагогічні умови розглядають як стійкі обставини, що визначають стан і розвиток функціонуючих педагогічних систем. А. Литвин трактує поняття «педагогічні умови» як сукупність спеціально спроектованих процедур, що впливають на навчально-виховний процес для підвищення його ефективності.

Отже, проведений аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури свідчить, що сутність і зміст поняття «педагогічні умови» науковці розглядають з різних позицій, залежно від мети дослідження.

Мета статті полягає у визначенні й теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання евристичного навчального діалогу.

Методи досліджень. Для реалізації мети дослідження було застосовано такі методи: *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел із філософії, психології, педагогіки для визначення специфіки та змісту поняття «педагогічні умови»; описовий метод – для теоретичного обґрунтування визначених нами педагогічних умов формування вмінь застосовувати евристичний навчальний діалог у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. У новому тлумачному словнику умова трактується як необхідна обставина, що сприяє чомусь або уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь [5, с. 632]. Філософський енциклопедичний словник тлумачить умову як філософську категорію, що відтворює багатогранні універсальні взаємозв'язки речі з факторами, що спричиняють її виникнення й існування. Сприятливі умови забезпечують перехід властивостей речей із можливості в дійсність [12, с. 286].

Аналіз наукової літератури та інших інформаційних джерел дозволили нам з'ясувати, що дослідження явищ «педагогічні умови» у межах фахової підготовки спеціалістів розглядалося в роботах багатьох науковців.

А. Семенова у Словнику-довіднику з професійної педагогіки визначає «педагогічні умови» як «обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [11, с. 243].

А. Алексюк, А. Аюрзанайн та П. Підкасистий трактують педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення мети, поділяючи їх на: а) внутрішні: індивідуальні властивості особи (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо); б) зовнішні: позитивні відносини викладача й студента (вчителя та учня); об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо.

Педагогічні умови – це категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [7].

В. Манько розглядає «педагогічні умови» як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу й відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності [4, с. 153].

К. Костюченко зазначає, що «педагогічні умови» – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей [2, с. 16].

На нашу думку, досить ґрунтовне визначення цього поняття дає К. Касярум. Під педагогічними умовами він пропонує розуміти взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє ефективному засвоєнню знань. Учений класифікував їх у п'ять підгруп: психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні та об'єднав у дві групи: суб'єктивні внутрішньо-особистісні (передбачають створення атмосфери стимулювання, позитивної мотивації; об'єктивні зовнішні (дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні). Саме зовнішні умови є суто педагогічними, оскільки вони створюються педагогом як організатором зовнішнього навчального середовища фахової підготовки, що впливає на формування професійних умінь майбутнього фахівця. Урахування єдності зовнішніх педагогічних умов і внутрішніх факторів у створенні належного навчального середовища на всіх етапах навчання, розвитку та виховання людини є обов'язковим, оскільки вони є чинниками розвитку особистості в будь-якому навчально-виховному процесі [1, с. 99–105].

На думку А. Хуторського, сучасна педагогічна наука трактує умови як сукупність факторів, компонентів навчального процесу, що забезпечують успішне навчання [13, с. 141].

Низка науковців (Н. Іпполітова, Н. Стрехова, М. Зверева) вважають, що педагогічні умови – це компонент педагогічної системи, у якості якої виступає зміст, організаційні форми й засоби навчання та характер взаємостосунків між учителем і учнями.

І. Підласий, розглядаючи фактори навчання, на нашу думку, має на увазі саме педагогічні умови, поділяючи їх на педагогічні та продуктогенні фактори. Для визначення педагогічного фактора (умови), автор говорить, що його базис (основу) слід шукати у призначенні навчання, «у тому, заради чого воно здійснюється, – результативності, успішності навчання», тобто у продуктивності дидактичного процесу, що виражений у продуктах навчання й характеризується зміною (збільшенням) навченості. До продуктів навчання І. Підласий відносить розумові (ментальні) якості, уміння вчитися, професійну спрямованість тощо. Педагогічними факторами дослідник називає: а) будь-яку причину, що впливає на перебіг і результативність навчального процесу; б) вагому причину, утворену, як мінімум, з двох дидактичних змінних (конкретних причин); в) причину, виділену у ході аналізу дидактичного процесу; г) фактори навчання утворюються з сукупності загальних, приватних і генеральних причин; д) це специфічна причина навчального процесу. Науковець обґрунтовано доводить, що продуктогенний фактор – це: а) окрема елементарна причина, що впливає на продуктивність навчального процесу; б) будь-яка причина, що впливає на перебіг навчального процесу; в) фактор дидактичного процесу; г) специфічний фактор навчання; д) об'єднання декількох елементарних причин [9, с. 333–337].

Отже, проведений нами аналіз наукових праць свідчить, що дослідники по-різному трактують поняття «педагогічні умови», розглядаючи їх як: певне педагогічне середовище; деякі обставини, безпосередньо необхідні для перебігу педагогічного процесу; фактори, шляхи, напрями педагогічного процесу, що сприяють формуванню предметних компетентностей у процесі навчання; форми, методи, прийоми діяльності, що сприяють успішності освітнього процесу. Однак, у цілісному освітньому процесі науковці націлюють педагогічні умови на розвиток когнітивних, вольових, емоційних якостей особистості, підтримку сприятливого психологічного мікроклімату та на заохочення творчої активності учасників навчально-виховного процесу.

Таким чином, дослідниками виявлено, що: а) умови мають бути пов'язані з якістю засвоєння навчального матеріалу, створювати більш сприятливі фактори для успішного виконання завдань; б) умови, як правило, мають штучний характер, створюються спеціально й не включають природні фактори; в) виступають як взаємообумовлені та взаємопов'язані чинники навчання, що сприяють формуванню предметних компетентностей у процесі навчання; г) як обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого вибору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, форм навчання, завдяки яким забезпечується успішний процес становлення певних компетентностей. Тому в нас є певні підстави визначити педагогічні умови як *спеціально створені педагогом взаємообумовлені та взаємопов'язані продуктогенні багатокomпонентні чинники*

цілеспрямованого відбору, конструювання й використання певної системи мотивів, методів, прийомів, форм, засобів навчання, що забезпечують успішне, ефективне засвоєння й оптимальне володіння певними механізмами діяльності студентів для створення власних освітніх продуктів, формування нових професійних компетентностей.

Педагогічні умови формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів ми розуміємо як комплекс певних положень і вимог, методів та способів реалізації педагогічної теорії, упровадження яких у практику вищої школи забезпечує підвищення якості навчального процесу і сприяє підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності.

На підставі нашого визначення, аналізу, порівняння й узагальнення теоретичного матеріалу, ми дійшли висновку, що дієвими педагогічними умовами формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів є: *а) упровадження технологій евристичної освіти як основи професійно-творчої підготовки вчителя; б) навчання вмінь самостійного конструювання застосування евристичного навчального діалогу в теоретичній підготовці і практичній діяльності майбутніх учителів початкових класів; в) системний і докладний комплекс діагностики для встановлення якості освоєння майбутнім учителем умінь евристичного навчального діалогу на уроках у початковій школі.*

Ми погоджуємося з думкою М. Лазарєва про те, що мета підготовки сучасного вчителя як фахівця-професіонала повинна співвідноситися із загальною метою освіти, відображати її сутнісний сенс і зміст (розвиток і творча самореалізація особистості), а також виділятися певними специфічними особливостями, притаманними саме педагогічній професії. Тому основну мету освіти майбутнього педагога визначено як його готовність до професійно-творчої самореалізації в різних видах і ситуаціях практичної діяльності [3, с. 256]. Ми переконані, що саме ідеї та технології евристичної освіти якнайліпше здатні реалізувати вищеозначену мету. Тому *впровадження технологій евристичної освіти як основи професійно-творчої підготовки вчителя* є фундаментальною умовою нашого дослідження.

Проведений аналіз наукових праць зарубіжних і вітчизняних учених (П. Фрейре, М. Барбаліс, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Андреев, Б. Коротяєв, І. Калошина, М. Лазарєв, В. Лозова, В. Сухомлинський, А. Тряпціна, А. Сологуб, А. Хуторський та ін.) засвідчує, що технології евристичної освіти створювалися на засадах евристичного (сократівського) діалогу, який дає можливості виявити територію незнаного, сприяє включенню в пошук нових знань значно більшої кількості учасників навчально-виховного процесу, учить критично оцінювати будь-які здобуті знання.

Евристична освіта зорієнтована на конструювання студентом власних цілей та змісту освіти, процесу його організації, діагностики, осмислення і створення освітніх продуктів. У нашому дослідженні евристична освіта розглядається як методологія і технологія, що включає в себе: евристичне навчання, евристичне виховання, розвиток і творчу самореалізацію, які спираються на евристичні здібності й уміння студентів і учнів, педагогічну інноватику як аспект евристичного типу навчання.

Окрім цього, евристичне навчання доступне людській природі. Воно посилене для осіб різного віку. Відповідає меті й змісту дисциплін, що вивчаються. Знання, уміння та навички у процесі такого навчання опановуються мотивовано, активно, осмислено і ґрунтовно. В евристичному навчанні вдосконалюються діалогічні вміння студентів, що необхідні як для успішної навчальної, так і подальшої професійної діяльності майбутнього педагога.

«Евристична освіта передбачає в основному пошуково-дослідну, конструктивну, креативну діяльність свідомих і незалежних освітніх суб'єктів... Є одним із важливих напрямів модернізації та оптимізації освіти, це оптимальна система технологій пізнавально-творчого і креативного навчання, а тому вона має посісти належне місце в сучасній гуманістичній педагогіці та навчальній практиці» як шкіл, так і вищих навчальних закладів» [3, с. 256].

Отже, вищезначена умова є надзвичайно значущою, оскільки націлює суб'єктів навчально-виховного процесу на евристичне навчання з творчою діалоговою діяльністю.

Сутність суб'єкт-суб'єктного евристичного навчання полягає в діалогічності навчально-виховного процесу, налаштованості його учасників на діалог, що проявляється у відмові від претензій на володіння будь-ким абсолютною істиною, передбачає діалогічну взаємодію на рівні позицій, а не догм, установавання доброзичливого морально-психологічного мікроклімату між викладачем і студентом, вчителем і учнем, яким притаманні відкритість, доброзичливість, взаємна довіра та повага [6].

Професійна освіта стає результативною, коли майбутній фахівець і викладач мають пізнавально-творчі досягнення, доброзичливо й майстерно взаємодіють. Це стає реалією, якщо педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого й гуманістичного діалогу, зуміє зламати традиційний стереотип щодо запитування, коли питання йдуть виключно від викладача, а студенти (учні) повинні тільки відповідати, не маючи прав і вмінь самим ставити запитання, – невід'ємної складової евристичного навчального діалогу. Діалогу, що є основою професійної діяльності педагога, незамінним способом продуктивної пізнавально-творчої взаємодії викладача і студентів, вчителя й учнів. Тому важливою умовою, що впливає на сформованість у майбутніх учителів професійних умінь здійснювати евристичний навчальний

діалог для вдосконалення процесу освіти молодших школярів ми визначаємо *безпосередньо навчання вмінь самотійного застосування евристичного навчального діалогу в теоретичній підготовці і практичній діяльності майбутніх учителів початкових класів.*

Дослідник і майстер евристичного діалогу професор М. Лазарев у своїх наукових доробках акцентує увагу на тому, що евристичний діалог, забезпечуючи відкритий діалогізм у роботі вчителів і учнів, викладачів та студентів, виступає і умовою, і засобом, і формою творчої діяльності. Найкращим чином коригує й стимулює самотійну працю саме діалогізований спосіб творчості, що є найінтенсивнішим і найпродуктивнішим. Однак творчий діалог вимагає надбань самотійної, індивідуальної творчості. Науковець, на підставі проведених досліджень, виводить важливу закономірність: чим продуктивніший діалог, тим активніше його учасники беруться за самотійне вивчення й дослідження обговорюваних явищ, і навпаки, чим «повніше індивід вивчив обрану проблему, тим активніше він поводить себе в умовах діалогу». Діалог дає можливість поділитися самотійно здобутим відкриттям, висловити раптово народжену здогадку на основі порівняння інших думок, отримати нові знання, опанувати вміннями ставити власні конструктивні запитання, «вести цивілізований, гуманістичний діалог із різними людьми і в різних обставинах, що вже сьогодні є одним із головних критеріїв культури й освіченості особистості». Процес підготовки до колективного обговорення, колективного пошуку рішень, відповідальність за виконання поставленого завдання чи відведеної ролі в майбутньому діалозі, «надихають його до активної самотійної праці, обумовлюють вагомі її результати» [3, с. 176].

Таким чином, діалог веде до істини, розвиває критичне і креативне мислення, привчає в сьогоднішніх складних умовах не на самоті, а в гурті відшукувати складні істини й настанови як жити і спілкуватися. Саме діалог забезпечує формування культури пошуку, культури спілкування, бо без культури діалогу немає взагалі культури сучасної людини. Діалог формує надважливі вміння слухати, запитувати і знаходити консенсус у розмаїтті різних думок.

Для ефективного опанування вміннями застосовувати евристичний діалог у студентів повинні бути сформовані цілі, мотиви й потреби для створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища як у теоретичній підготовці, так і в процесі застосування евристичного навчального діалогу з молодшими школярами під час педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності. Відомо, що будь-яка діяльність неможлива без мотиваційного підґрунтя, позитивної спрямованості на предмет діяльності (Ю. Бабанський, Г. Залеський, Є. Ільїн, Л. Кичатінов, О. Леонт'єв, А. Маркова, Т. Матіс, О. Орлов, В. Оконь, Ф. Рахматулліна, А. Реан та інші).

Ю. Бондарчук, П. Каптерев, В. Онищук під мотивами розуміють такі внутрішні імпульси, що спонукають людину до активної діяльності. Дослідники обґрунтували внутрішню й зовнішню мотивації навчальної діяльності та умови їх формування.

Мотиваційна сфера особистості є рушійною силою будь-якої діяльності, у тому числі й навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки.

Для нашого дослідження важливими є висновки науковців (Д. Кікнадзе, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв та інші) щодо формування мотивації діяльності: мотив викликається тільки тією потребою або тими потребами, що в конкретній ситуації набувають найбільш об'єктивної й суб'єктивної цінності; у процесі мотивації людина не тільки усвідомлює свої потреби, способи та засоби діяльності їх задоволення, а й обирає предмет потреби з урахуванням індивідуального характеру самих потреб. Мотив як усвідомлене збудження для певної дії, власне, і формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважує обставини, за яких вона перебуває й усвідомлює мету, що перед нею постає.

Забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до евристичного навчання передбачає: сформованість професійно-педагогічної спрямованості на застосування евристичного навчального діалогу у процесі діалогової взаємодії; усвідомлення майбутніми вчителями початкових класів значущості евристичного діалогу для формування професійних умінь.

Характерна особливість професійної мотивації полягає в її динамічності, що зумовлюється динамікою потреб, які складають основу інтересу і знаходяться в постійному розвитку.

Мотивом-збудником для студентів до активного опанування вміннями застосовувати евристичний навчальний діалог є, по-перше, розуміння й усвідомлення такої важливої суперечності, як невідповідність між реальними знаннями, уміннями студентів на даному етапі професійної підготовки та бажанням досягти більш високого рівня професійної компетентності, щоб відповідати тим вимогам, які ставить сучасна освіта перед фахівцями. По-друге, невпинне бажання наблизитися до досконалої виконавської техніки, яка притаманна майстрам усного діалогічного слова, щоб активно впливати на почуття й думки слухачів. По-третє, прагнення до саморозвитку, самореалізації власного творчого потенціалу. Свобода в запитальній діяльності є джерелом позитивних емоцій студента, викликає його психологічне розкріпачення. Важливо відзначити також вплив емоції успіху студента при правильно заданому запитанні викладачу. Все це складає вплив на внутрішні мотиви організації запитальної діяльності студента. Особливістю мотиваційного аспекту евристичного діалогу є пріоритет внутрішнього спонукання над зовнішнім стимулом.

Отже, мотивація впливає на весь процес професійного становлення: відбивається в розумінні, оцінюванні, прийнятті, або вирішенні завдань; у визначенні проміжних і кінцевих цілей роботи; у формуванні спрямованості педагогічного мислення, комплексному використанні набутого досвіду тощо.

Організуючи навчальну діяльність майбутніх учителів початкових класів з формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу, педагог повинен творчо використовувати систему специфічних завдань і знань щодо ведення навчального діалогу й вибору евристичних (діалогічних) методів навчання, як для формування діалогічних умінь у студентів, так і для їх застосування в різних навчальних і професійних видах діяльності.

У нашому дослідженні навчання вмінь самостійного застосування евристичного навчального діалогу в теоретичній підготовці і практичній діяльності майбутніх учителів початкових класів передбачає послідовну змістово-методичну підготовку з опанування методами мотивації до діалогу; визначення місця евристичного діалогу, його мети, змісту, організаційних форм у межах певної теми та конкретного уроку; конструювання навчальної ситуації із застосуванням евристичних методів діяльності, що дає можливість і студентам, і школярам бути активними учасниками діалогу та в спільному пошуку відкривати нові знання і способи дії, які є для них власним освітнім продуктом; моделювання евристичного діалогу (дружньої дискусії) з урахуванням варіантів перебігу обговорення в умовах інтерактивного навчання (у парах, малих навчальних групах); опанування методикою навчання молодших школярів запитальної діяльності та організації діалогової взаємодії в малих навчальних групах; поступове оволодіння студентами низкою діалогічних умінь: загально-організаційних, описових, пояснювальних, творчо-прогностичних, емоційно-вольових, оцінних, діагностичних.

Отже, навчання майбутніх учителів початкових класів умінь самостійного застосування евристичного навчального діалогу в теоретичній підготовці і практичній діяльності відіграє надважливу роль для формування їх творчих фахових умінь та стимулює й заохочує до евристичної діалогової взаємодії.

Ефективність організації та застосування технологій евристичної освіти потребує всебічного, точного й об'єктивного виміру, оцінки та корекції вмінь застосування евристичного навчального діалогу у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, у тому числі й умінь ставити евристичні запитання та відповідати на них у процесі діалогової взаємодії. Тому *навчання студентів системного й докладного володіння комплексом діагностики для встановлення якості освоєння евристичного навчального діалогу на уроках у початковій школі* – вагома педагогічна умова ефективності нашого дослідження.

І. Підласий відносить вміння діагностувати до найголовніших професійних умінь педагога. Науковець акцентує, що діагностика – це «система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються, або здійснюються» [8, с. 5–10]. Дослідник виокремлює головні напрями, де постійне використання педагогічної діагностики дає відчутний приріст ефективності: урок та пов'язані з ним проекти навчальних занять; домашня самостійна робота учня; самоосвіта; навчальні плани, програми, модулі; ефективність навчального й виховного процесів; утруднення (бар'єри) пізнавальної праці; можливості учнів (у співвідношенні: мета – завдання); методи, форми та засоби навчання; проекти диференціювання навчання і спеціалізації навчального процесу; наочність учнів; селекція, диференціювання учнів; розклад занять; вихованість учнів та класних гуртів; спроможність класу; кваліметрія (визначення рівня професіоналізму) педагогів; спроможність навчальних закладів; формування педагогічних гуртів; верифікація педагогічних інновацій, зокрема вивчення передового педагогічного досвіду [8, с. 16].

Постійний аналіз і самоаналіз, осмислення, експертна оцінка власних дій і станів, тобто рефлексія діяльності, є надважливим фактором у формуванні будь-яких професійних умінь і якостей студентів, до яких ми відносимо і вміння вести евристичний діалог у процесі навчання молодших школярів.

Ми погоджуємося з думкою І. Проценко про те, що педагогічна рефлексія як аналіз педагогічної діяльності допомагає майбутньому педагогу подивитися на свою працю з позиції іншої людини, розвинути відповідне ставлення до неї, виробити судження про неї. Педагогічна рефлексія визначає ставлення особистості до самого себе як до суб'єкта професійної діяльності, допомагає самопрогнозуванню, тобто дає можливість передбачити себе в різних педагогічних ситуаціях. Здатність порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії допомагає майбутньому фахівцю усвідомити те, яким він є в дійсності, як сприймається й оцінюється іншими людьми. Для здійснення рефлексивної діяльності студенти мають оволодіти такими вміннями, як спостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка [10].

Розроблений нами діагностичний комплекс передбачає виявлення змін у рівнях сформованості у студентів умінь застосування евристичного навчального діалогу на уроках у початковій школі й забезпечення при необхідності внесення відповідних коректив в організацію евристичного навчання. Реалізація цього комплексу передбачає вирішення таких завдань: розвиток рефлексивних і діалогічних умінь; корекція змісту, форм і методів формування у студентів діалогічних умінь та вмінь навчального діалогу у процесі евристично-діалогової взаємодії на основі оцінки й

самооцінки результативності участі в діалозі; діагностика та самодіагностика рівнів сформованості в майбутніх учителів умінь застосування евристичного навчального діалогу на уроках у початкових класах; пошук ефективних шляхів індивідуальної корекції студентами вмінь застосування евристичного навчального діалогу.

Згідно з сучасними методологічними вимогами до пізнавально-творчої (евристичної) діяльності ми суттєво модернізували діагностичний інструментарій для визначення й оцінки якості зазначених умінь у майбутніх учителів початкових класів. При цьому керувалися як загальними вимогами до діагностичного інструментарію (В. Симонов, В. Сластьонін, К. Інгенкамп), так і новими вимогами до вимірювання діалогічної й запитальної компетентності студентів і школярів у межах евристичного навчання (А. Король, І. Підласий, А. Хуторської, М. Лазарєв, І. Проценко), зокрема до його основи – критеріїв і показників досягнутих умінь ставити пізнавальні запитання і на їх основі самостійно створювати освітні продукти.

На основі узагальнення дидактичних досліджень К. Інгенкампа С. Кульневича, Г. Цехмістрової можна дійти висновку, що діагностичні критерії мають бути: однозначними – розумітися й пояснюватися в межах конкретного дослідження однозначно; адекватними – відповідати тому явищу (процесу), для характеристики якого вони призначені; обґрунтованими – давати можливість відокремлювати високий рівень від достатнього, середнього й початкового; прогностичними – мати здатність визначати напрям, зміст і якість евристичної діяльності студентів і школярів згідно з виявленим рівнем досягнень; надійними – розбіжності під час повторної оцінки не повинні бути істотними.

Для того, щоб об'єктивно вимірювати й оцінювати вміння застосування евристичного навчального діалогу на уроках у початкових класах, що являють собою внутрішні продукти самореалізації, ми дійшли висновку, що правомірним буде проводити діагностичні операції щодо зовнішніх продуктів навчальної діяльності як більш доступних для діагностики й самодіагностики.

Отже, розроблений нами діагностичний компонент є комплексом послідовних педагогічних дій і чітких критеріїв, націлених на виявлення, аналіз та вимірювання якості опанування вмінням застосування евристичного навчального діалогу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, упровадження технологій евристичної освіти як основи професійно-творчої підготовки вчителя, навчання вмінь самостійного конструювання застосування евристичного навчального діалогу в теоретичній підготовці і практичній діяльності майбутніх учителів початкових класів та системний і докладний комплекс діагностики для встановлення якості освоєння майбутнім учителем умінь евристичного навчального діалогу на уроках у

початковій школі забезпечать оволодіння майбутніми вчителями початкових класів вміннями евристичного навчального діалогу на оптимальному рівні.

Перспективи наших подальших розвідок вбачаємо у висвітленні результатів експериментального випробовування впливу вищезначених педагогічних умов на формування вмінь застосування евристичного навчального діалогу у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Касярум, К. В. (2011). Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 1, 99–105 (Kasiarum, K. V. (2011). Formation of communicative competence of the future higher school teachers. *Collection of works of Uman state pedagogical university named after Pavlo Tychna*, 1, 99–105).
2. Костюченко, К. Є. (2011). *Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Кіровоград (Kostiuchenko, K. Y. (2011). *Pedagogical conditions for the formation of rational-critical thinking in the future teachers in the process of studying psychological-pedagogical disciplines* (PhD thesis abstract). Kirovohrad).
3. Лазарев, М. О. (2016). *Педагогічна творчість*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Lazarev, M. O. (2016). *Pedagogical creativity*. Sumy: PPE Tsioma, S. P.).
4. Манько, В. М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*, 2, 153–161 (Manko, V. M. (2000). Didactic conditions of formation of students' professional-cognitive interest in special disciplines. *Socialization of the personality*, 2, 153–161).
5. Андрієвський, Л. (Ред.) (1998). *Новий тлумачний словник української мови*. Київ (Andriievskiy, L. (Ed.) (1998). *New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language*. Kyiv).
6. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2004). Соціальна психологія спілкування і міжособистісних стосунків. *Соціальна психологія, Кн. 1*. Київ (Orban-Lembryk, L. Ye. Social psychology of communication and interpersonal relations. *Social psychology, Book 1*. Kyiv).
7. Пехота О. М. (Ред.) (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*. К.: В-во А.С.К. (Pidhotovka maybutnyoho vchytelya do vprovadzhennya pedahohichnukh tekhnolohiy [Piekhota, O. M. (Ed.) (2003). *Preparation of the future teacher for the implementation of pedagogical technologies*. K.: A.S.K.).
8. Підласий, І. П. (1998). *Діагностика та експертиза педагогічних проектів*. К.: Україна (Pidlasyi, I. P. (1998). *Diagnosis and expertise of pedagogical projects*. K.: Ukraine).
9. Підласий, І. П. (2008). *Педагогіка: Новий курс. Книга 1: Загальні основи. Процес навчання*. М.: Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС (Pidlasyi, I. P. (2008). *Pedagogy: A New Course. Book 1. Process of learning*. M.: Humanitarian centre VLADOS).
10. Проценко, І. І. (2013). *Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук). Харків (Protsenko, I. I. (2013). *Heuristic dialogue in shaping professional-creative skills of the future teacher of humanities* (PhD thesis). Kharkiv).
11. Семенова, А. В. (Ред.) (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра (Semenova, A. V. (Ed.) (2006). *Dictionary of vocational pedagogy*. Odesa: Palmira).
12. Філософський енциклопедичний словник. (2002). К.: Абрис (Philosophical Encyclopedic Dictionary. (2002). K.: Abrys).

13. Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*, (с. 135–157). М.: ИОСО РАО (Khutorskoi, A. V. (2002). Key competence as a component of the person-oriented paradigm of education. *Pupil in the comprehensive school*, (pp. 135–157). М.: IOSO RAO).

РЕЗЮМЕ

Крившенко Лина. Педагогические условия подготовки будущих учителей к использованию эвристического диалога.

В статье осуществлен анализ методологической сущности понятия «педагогические условия». Определены и теоретически обоснованы педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к использованию эвристического учебного диалога. Отмечена роль внедрения технологий эвристического образования как основы педагогически-творческой подготовки учителя. Сделан акцент на формировании умений самостоятельного конструирования применения эвристического учебного диалога в теоретической подготовке и практической деятельности будущих учителей начальных классов. Подчеркнута важность комплекса диагностики для установления качества освоения будущим учителем умений эвристического учебного диалога на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: педагогические условия, эвристический учебный диалог, технологии эвристического образования, профессионально-творческая подготовка, комплекс диагностики, будущий учитель начальных классов.

SUMMARY

Krivshenko Lina. Pedagogical conditions for training of the future primary school teachers to use the heuristic dialogue.

The article analyzes methodological essence of the concept of “pedagogical conditions”. The researchers have found out that: a) conditions should be related to the quality of learning material, create more favorable factors for successful completion of tasks; b) conditions, as a rule, are of an artificial nature, they are created specially and do not include natural factors; c) act as interdependent and interconnected learning factors that contribute to the formation of substantive competences in the learning process; d) as the circumstances of the learning process, which is the result of a deliberate choice, the design and application of elements of content, methods, forms of learning, through which is provided a successful process of establishing certain competencies. This gives grounds for determining the pedagogical conditions as specially created by the teacher interdependent and interrelated product-oriented multicomponent factors of purposeful selection, design and use of a certain system of motives, methods, techniques, forms, means of training, which ensure successful, effective assimilation and optimal possession of certain mechanisms of activity of students to create their own educational products, formation of new professional competencies. Pedagogical conditions for the formation of skills for the use of heuristic learning dialogue in training of the future teachers of the primary school are understood as a set of certain provisions and requirements, methods and means for the implementation of the pedagogical theory, the introduction of which in the practice of higher education institution provides improvement in the quality of the educational process and facilitates preparation of students for the future professional activities.

On the basis of research, the effective pedagogical conditions for the formation of the skills of application of heuristic educational dialogue in the professional training of the future

teachers of primary school are theoretically substantiated and determined: a) introduction of technologies of heuristic education as the basis of professional-creative teacher training; b) training of the skills of independent designing of the use of heuristic educational dialogue in theoretical preparation and practical activity of the future teachers of primary school; c) a system and detailed diagnostic complex to determine the quality of mastering the future teacher's skills in heuristic learning dialogue at elementary school lessons.

Key words: *pedagogical conditions, heuristic educational dialogue, technology of heuristic education, professional training, complex of diagnostics, future teacher of primary school.*

УДК 371.134

Галина Куртова

Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID - 0000-0002-6939-631X

Рибалко Петро

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6460-4255

Андрій Красілов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7725-5074

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/100-111

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО СЕКТОРУ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті обґрунтовуються педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців у процесі фізичного виховання. Реалізація окресленої мети передбачала використання теоретичних та емпіричних методів. Педагогічними умовами є забезпечення позитивної мотивації до набуття здоров'язбережувальної компетентності, доповнення змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання» питаннями здоров'язбережувальної тематики, використання інтерактивних форм і методів навчання, що забезпечують формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я й досвіду його збереження.

Ключові слова: *здоров'язбережувальна компетентність, студент, вищий аграрний навчальний заклад, фізичне виховання, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність фахівців аграрного сектору передбачає виконання комплексу різноманітних стандартних і творчих фізичних дій, що потребують високого рівня стану здоров'я. Саме тому постійно підвищуються вимоги до якості фахової підготовки аграріїв, їх умінь, навичок і практичного досвіду. Проте в молодих людей, які приходять

на навчання в аграрні навчальні заклади, часто не сформована мотивація до здорового способу життя. Серед причин безвідповідального ставлення до свого здоров'я окреме місце посідають недотримання здорового способу життя, відсутність цілеспрямованого здоров'язбережувального виховання, відсутність орієнтації на здорове життя, несформованість мотивації до здорового способу життя. Також у змісті професійно-прикладної фізичної підготовки недостатньо представлені знання з проблем збереження здоров'я і здорового способу життя фахівців аграрного сектору, відсутні методики й технології формування цих знань у процесі фізичної підготовки. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору. При цьому ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх аграріїв, як будь-якого педагогічного процесу, залежить від умов його перебігу.

Аналіз актуальних досліджень. Розробленню педагогічних умов організації та здійснення навчально-виховного процесу присвячені дослідження Ю. К. Бабанського, В. П. Безпалька, С. У. Гончаренка, І. Я. Лернера та ін. На думку Ю. Бабанського, педагогічні умови відображають стан, у якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачеві ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно навчатися [2, с. 147]. І. Лернер трактує педагогічні умови як фактори, що забезпечують успішне навчання [9, с. 98].

У контексті нашого дослідження таким педагогічним процесом є фізичне виховання. Л. Пилипе зазначає, що фізичне виховання спрямоване на формування і вдосконалення властивостей та якостей особистості, що мають суттєве значення для професійної діяльності [17, с. 10]. Я. Зорій трактує професійно-прикладну фізичну підготовку як складний процес цілеспрямованого педагогічного впливу на фізичні, психічні, психофізіологічні та морфофункціональні показники розвитку організму, у результаті якого професійні знання та навички майбутніх фахівців перетворюються в параметри їх готовності до виконання професійних обов'язків [6, с. 23–24]. На думку Р. Раєвського, під професійно-прикладною фізичною підготовкою необхідно розуміти підсистему фізичного виховання, що найкращим чином забезпечує формування й удосконалення властивостей та якостей особистості, які мають суттєве значення для конкретної професійної діяльності [18, с. 256].

На думку Е. Маляра, основними завданнями фізичного виховання в системі професійної освіти є такі [10, с. 121]:

- всебічний фізичний розвиток і досягнення високого рівня фізичної підготовки;
- формування спеціальних і психофізичних якостей, які визначають ефективність майбутньої професійної діяльності;

- формування й удосконалення рухових навичок, необхідних для успішної професійної діяльності;
- підготовка до роботи у складних умовах праці, характерних для майбутньої діяльності за фахом;
- виховання вольових якостей;
- прискорення оволодіння професією й підготовка до високопродуктивної професійної діяльності;
- створення умов для активного відпочинку та профілактики фізичної перевтоми засобами фізичної культури і спорту.

Професії аграрного профілю вимагають, щоб фізичне виховання постійно супроводжувало професійну діяльність. У своєму дослідженні ми розглядаємо фізичне виховання в його спрямованості на розвиток рухових якостей, що забезпечують високу працездатність та формування рухових навичок.

У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту зазначено, що завдяки правильно організованим заняттям із дисципліни «Фізичне виховання» майбутні фахівці аграрного сектору мають змогу розвивати й удосконалювати фізичні якості, підвищувати захисні сили організму, забезпечуючи таким чином профілактику різних хвороб [13]. Опанування курсу «Фізичне виховання» забезпечує необхідний рівень фізичної й розумової працездатності, допомагає використовувати знання, рухові навички, фізичні та психофізіологічні якості для досягнення високого рівня продуктивності праці майбутніх фахівців аграрного сектору [1, с. 11].

Саме тому особливістю професійно-прикладної фізичної підготовки студентів аграрних університетів є формування їхньої здоров'язбережувальної компетентності.

Сутність здоров'язбережувальної компетентності представлена в дефініціях:

- інтегральна якість особистості, що виявляються в загальній здатності й готовності до здоров'язбережувальної діяльності, заснована на інтеграції знань, умінь та досвіду [20, с. 111];
- комплекс системних знань і уявлень про позитивні та негативні зміни у стані власного здоров'я і здоров'я оточуючих; уміння складати програму збереження свого здоров'я; володіння способами організації діяльності з профілактики здоров'я і здоров'язбереження; здатність організувати й реалізувати діяльність із профілактики та здоров'язбереження [21, с. 15];
- складне інтегроване утворення у структурі особистості фахівця, що може розглядатися як складова його фізичної культури та професійної компетентності, є виявом його культури здоров'я, основою соціально-педагогічної зрілості [7, с. 20];
- багатоаспектний феномен, який має спрямованість на себе (особистісний аспект) і на соціум (соціальний аспект); передбачає

сформованість власних ціннісних орієнтацій студента на здоровий спосіб життя, стійку мотивацію до здоров'язбереження та здатність до їх розвитку [11, с. 18–19];

- інтегральна, динамічна риса особистості, що проявляються у здатності організувати й регулювати здоров'язбережувальну діяльність; адекватно оцінювати свою поведінку, а також вчинки й погляди оточуючих; зберігати та реалізовувати власні здоров'язбережувальні позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах, виходячи з особисто усвідомлених та засвоєних моральних норм і принципів, а не за рахунок зовнішніх сил; протистояти тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установкам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення [4, с. 171];

- інтегративна професійно-особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність фахівця кваліфіковано здійснювати і свідомо перебудовувати діяльність зі здоров'язбереження в особистісному і професійному аспектах на основі знань, умінь, досвіду, удосконалення професійно значущих якостей особистості [8, с. 9].

Для успішного формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання необхідним є виконання низки педагогічних умов.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання.

Методи дослідження. Реалізація окресленої мети передбачала використання таких теоретичних методів, як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, а також емпіричних – спостереження, педагогічний експеримент для визначення педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Сучасні тенденції розвитку професійної освіти пов'язані з упровадженням особистісного, діяльнісного й компетентнісного підходів.

З позицій першого, основною цінністю і системоутворювальним фактором є особистість суб'єкта навчання, її права на вільний розвиток і повноцінну реалізацію здібностей та інтересів в освітньому процесі.

Діяльнісний підхід постулює, що пріоритетним є оволодіння певними видами і способами діяльності, у першу чергу навчальної, завдяки якій засвоюються всі інші види діяльності. Причому навчальна діяльність розглядається як засіб інтелектуального розвитку студента, що забезпечує успішність як у навчанні, так і в інших видах діяльності, допомагає адаптуватися до будь-яких життєвих та професійних ситуацій. Діяльнісний підхід відображає єдність процесів викладання і навчання. Роль викладача полягає в організації та управлінні цілеспрямованою навчальною діяльністю

студентів, що означає орієнтацію освітнього процесу на постановку й вирішення самим студентом конкретних навчальних проблем і завдань. Роль студента полягає в самореалізації та особистісному зростанні [15, с. 222].

Один із основоположників компетентнісного підходу Е. Зеєр зазначає, що компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти, такі як: здатність навчатися, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація й розвиток індивідуальності. Засобами досягнення цих цілей є принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції і метапрофесійні якості. Компетентність, на відміну від узагальнених, універсальних знань, має діяльнісний, практично-орієнтований характер, тобто це система знань у діяльності. Реалізація компетентнісного підходу у професійній освіті сприятиме досягненню її основної мети – підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, який є конкурентоздатним на ринку праці, вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатний до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готовий до професійного зростання, соціальної і професійної мобільності [5, с. 46].

На нашу думку, формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання передбачає своєчасне створення в майбутніх фахівців готовності до прискорення професійного навчання, досягнення високопродуктивної праці в обраній професії, запобігання професійним захворюванням і травматизму, забезпечення професійного довголіття, використання засобів фізичної культури і спорту для активного відпочинку й відновлення загальної та професійної працездатності в робочий і вільний час.

Фізичне виховання студентів аграрних університетів є одним із дієвих засобів зміцнення здоров'я, профілактики хвороб, професійної реалізації в суспільстві. У результаті аналізу наукової літератури [4; 8; 11; 14; 19; 20] та результатів педагогічного експерименту визначено педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору.

Формування здоров'язбережувальної компетентності буде ефективним за умови розвитку спонукальних мотивів такої діяльності. Є. Ільїн мотивом називає те, що, відображаючись у мозку людини, спонукає діяльність, спрямовує її на задоволення певної потреби [12, с. 28]. Досліджуючи складники мотивації, А. Печенюк [16, с. 317–318] спроектував механізм системи мотивації професійного розвитку, визначальними особливостями якої є потреби щодо здобуття та розширення професійних знань.

Розвитку позитивної мотивації студентів аграрних університетів під час формування здоров'язбережувальної компетентності сприяло:

- ознайомлення з цікавими фактами з історії та сьогодення здоров'язбереження;

- ознайомлення з сучасними проблемами збереження здоров'я та шляхами їх подолання;
- розроблення вправ для індивідуальної роботи з власного вдосконалення;
- формування комфортної психоемоційної атмосфери на заняттях;
- урахування їхніх вікових особливостей;
- урахування рівня інтелектуального розвитку й попередньої підготовки з питань здоров'язбереження.

При цьому зміст лекцій та навчально-тренувальних занять демонстрували значення здорового способу життя для майбутнього фахівця аграрного сектору, використовувалася робота над проектами, написання доповідей і рефератів, підготовка презентацій, участь студентів у наукових проблемних групах «Культура здоров'я», туристичні походи, участь у спортивних змаганнях різних рівнів. Це забезпечувало не лише формування у студентів здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок діяльності, але й розвиток потреби у збереженні власного здоров'я та здоров'я інших людей, формування ціннісних орієнтацій та стійких мотивів до набуття здоров'язбережувальної компетентності через вивчення питань здоров'язбереження під час аудиторної роботи, самостійного опрацювання інформації й застосуванні отриманих знань у практичній діяльності.

Отже, першою педагогічною умовою формування здоров'язбережувальної компетентності студентів аграрних університетів під час фізичної підготовки є забезпечення їхньої позитивної мотивації до набуття здоров'язбережувальної компетентності.

Загальновідомо, що умови праці впливають на стан здоров'я людей. Випускники аграрних ВНЗ повинні бути готовими до професійної діяльності у специфічних умовах, серед яких енергійний характер рухових дій і особливі зовнішні умови діяльності, що вимагає від них високого рівня сформованості таких якостей, як активність, здатність до адаптації в соціальній та професійній сферах, високий рівень фізіологічних та психологічних можливостей, високий рівень стану здоров'я. Причинами погіршення здоров'я є надмірна зайнятість, перевантаження, що призводять до загального ослаблення організму й частих хвороб, невідповідність умов праці санітарно-гігієнічним вимогам, невідповідність між вимогами професії і фізичними можливостями фахівця. Тому пріоритетним завданням професійно-прикладної фізичної підготовки студентів аграрних ВНЗ є формування знань про здоров'я та методи його збереження і зміцнення, умінь їх використовувати для збереження свого здоров'я й виконання професійних завдань.

Знання про здоров'я необхідні для формування вмінь і навичок здоров'язбереження, для усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя, формують здатність і готовність особистості контролювати

стан фізичного здоров'я, своєчасно й адекватно реагувати на його погіршення. Аналіз навчально-методичного забезпечення професійно-прикладної фізичної підготовки студентів аграрних ВНЗ свідчить про те, що в його змісті не представлені інтегровані здоров'язбережувальні знання.

Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, може бути здійснене через внесення здоров'язбережувального компоненту у зміст навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців. Це дозволяє, не змінюючи сформованої системи професійної підготовки, вирішити завдання формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців. Для цього пропонуємо доповнити зміст дисципліни «Фізичне виховання» навчальним матеріалом, що демонструє сучасні концепції, підходи, методи і принципи, спрямовані на вирішення проблеми збереження здоров'я, індивідуальний здоров'язбережувальний спосіб життя, удосконалення фізичних якостей тощо.

У результаті студент аграрного ВНЗ повинен уміти здійснювати самоконтроль функціонального стану організму та стану здоров'я, підтримувати загально-фізичну і професійну працездатність, кваліфіковано виконувати вправи із загальної фізичної підготовки, вживати заходів із профілактики захворювань та запобігання травматизму тощо.

Отже, другою педагогічною умовою формування здоров'язбережувальної компетентності студентів аграрних ВНЗ у процесі фізичної підготовки вважаємо доповнення змісту навчальної дисципліни «Фізичне виховання» питаннями здоров'язбережувальної тематики.

Важливими є також зусилля самих студентів в оволодінні необхідними знаннями та способами діяльності. На активності студентів у процесі навчання наголошує Н. Волкова, яка вважає взаємодію між суб'єктами навчання запорукою успішного вирішення навчальних завдань, під час розв'язання яких відбуваються зміни в кожного суб'єкта [3, с. 318]. Інтерактивні методи та форми навчання сприяють активізації діяльності студентів та підвищують ефективність навчання за рахунок збільшення інформаційного потоку і швидкості його засвоєння.

Вважаємо, що поєднання традиційних та інноваційних методів і форм навчання стимулює сприйняття студентами здоров'язбережувальних знань, сприяє оволодінню вміннями та способами здоров'язбережувальної діяльності. Під час формування здоров'язбережувальної компетентності студентів аграрних ВНЗ у процесі фізичної підготовки використовувалися такі форми організації навчання: проблемні лекції, лекції-конференції, лекційно-практичні заняття, лекції з помилками, навчально-тренувальні заняття творчого змісту, тренінги тощо.

Дидактична мета проблемної лекції полягає, насамперед, у засвоєнні майбутніми фахівцями аграрного сектору теоретичного матеріалу, що в подальшому сприяє розвитку здоров'язбережувального мислення.

Проблемна лекція будується так, щоб формувалося особистісне ставлення студентів до засвоєного матеріалу. Для проблемного викладання відбираються найважливіші положення, які складають основний концептуальний зміст і є важливими для майбутньої професійної діяльності фахівця аграрного сектору. При цьому доцільно використовувати принцип наочності та візуалізацію, що, у свою чергу, поєднує традиційні, інноваційні й активні методи навчання. Це дає можливість візуалізувати отриману інформацію за рахунок виділення ключових елементів змісту професійно-прикладної фізичної підготовки і створює підґрунтя для розвитку розумових і практичних дій, сприятиме активізації здоров'язбережувального мислення студентів. Чим більше проблемності в наочній інформації, тим вищий ступінь розумової активності студентів, що забезпечує систематизацію наявних здоров'язбережувальних знань для вирішення проблемних ситуацій. Для отримання візуалізаційного матеріалу доцільно використовувати мережу Internet, спеціалізовані видання, фото- та картографічний матеріал.

Під час лекції-конференції навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам у діалогічному спілкуванні. В основу такої лекції може бути покладено принцип взаємодоповнення інформації партнера (міркування вголос) або принцип контрасту, де виявляється плюралізм думок, ведеться дискусія. У процесі такої лекції відбувається використання наявних у студентів знань, необхідних для розуміння навчальної проблеми та участі в суспільній роботі, створюється проблемна ситуація або декілька таких ситуацій, висувуються гіпотези щодо їхнього розв'язання, розгортається система доведень або спростувань. Так утворюється підґрунтя для обміну думками, для бесіди. На завершення лекції викладач проводить оцінку запитань як відображення знань та інтересів слухачів.

Свою ефективність показали і лекції з помилками, сутність яких полягає у викладенні навчального матеріалу із запланованими неточностями. На лекції студентам пропонувалося знайти ці помилки, проаналізувати і прокоментувати їх, обґрунтувати свої думки під час колективного обговорення навчального матеріалу. Підготовка до лекції з помилками передбачала попереднє ознайомлення студентів із лекційним матеріалом.

На лекційно-практичних заняттях більше уваги приділяється накопиченню у студентів досвіду в організації здоров'язбережувального процесу, їх підготовці до організації професійної діяльності, пов'язаної з упровадженням здоров'язбережувальних технологій.

Одночасно з вивченням нового матеріалу на лекційно-практичних заняттях відбувається формування вмінь та навичок виконувати здоров'язбережувальні дії певного типу з наступною їх демонстрацією і застосуванням у різних практичних ситуаціях.

Такі лекції сприяють ефективному формуванню системи теоретичних здоров'язбережувальних знань для збереження свого здоров'я та здоров'я довколишніх.

Навчально-тренувальні заняття базуються на широкому використанні теоретичних знань, застосуванні різноманітних засобів фізичної культури, спортивної та професійно-прикладної фізичної підготовки студентів. Вони мають бути спрямовані на формування готовності до професійної діяльності та пов'язані із забезпеченням необхідної рухової активності, досягненням і підтриманням оптимального рівня фізичної й функціональної підготовленості в період навчання; придбанням особистого досвіду вдосконалення та корекції індивідуального фізичного розвитку, функціональних і рухових можливостей; освоєнням здоров'язбережувальних та професійно необхідних навичок, психофізичних якостей.

Ці форми й методи навчання застосовуються під час професійно-прикладної фізичної підготовки студентів аграрних університетів і спрямовані на формування в них переконаності у важливості здорового способу життя і стійкої мотивації до його здійснення, знань про здоров'я та методи його формування, збереження і зміцнення, умінь здійснювати збереження здоров'я.

Отже, третьою педагогічною умовою формування здоров'язбережувальної компетентності студентів аграрних університетів під час фізичного виховання є використання інтерактивних форм і методів навчання, що забезпечують формування у студентів ціннісного ставлення до здоров'я й досвіду його збереження.

Висновки. Проведене дослідження особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю під час фізичного виховання дозволило визначити педагогічні умови цього процесу. Визначення й обґрунтування педагогічних умов здійснювалося з урахуванням особистісного, діяльнісного та компетентнісного методологічних підходів. Формування мотивів здоров'язбережувальної діяльності має здійснюватися під час аудиторної роботи. Для цього зміст лекцій та навчально-тренувальних занять має демонструвати значення здорового способу життя для майбутнього фахівця аграрного сектору, забезпечувати розвиток потреби у збереженні свого здоров'я та здоров'я довколишніх, формування ціннісних орієнтацій і стійких мотивів до набуття здоров'язбережувальної компетентності. Для реалізації другої педагогічної умови у зміст дисципліни «Фізичне виховання» слід включати навчальний матеріал здоров'язбережувальної тематики. Також під час професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців аграрного сектору мають використовуватися інтерактивні форми й методи навчання.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо вдосконалення навчально-методичного забезпечення формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору під час професійно-прикладної фізичної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеев, Д. М. (2010). Цель и задачи физического воспитания студентов в программно-нормативных документах Украины. *Физическое воспитание студентов*, 5, 3–7 (Anikieiev, D. M. (2010). The purpose and tasks of the physical education of students in the program-normative documents of Ukraine. *Physical education of students*, 5, 3–7).
2. Бабанский, Ю. К. (1977). *Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект)*. Москва: Провещение (Babanskii, Yu. K. (1977). *Optimization of the learning process (general didactic aspect)*. Moscow: Enlightenment).
3. Волкова, Н. П. (2001). *Педагогіка*. Київ: Академія (Volkova, N. P. (2001). *Pedagogy*. Kyiv: Academia).
4. Воронін, Д. Є. (2006). *Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання* (дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07). Херсон (Voronin, D. Ye. (2006). *Formation of the health competence of the students of higher education institutions by means of physical education* (PhD thesis). Kherson).
5. Зеер, Э. Ф. (2004). Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. *Образование и наука*, 3, 42–52 (Zeher, E. F. (2004). Modernization of professional education: competence approach. *Education and Science*, 3, 42–52).
6. Зорій, Я. Б. (2013). Підвищення професійно прикладної дієвості фізичного виховання у ВНЗ через формування у студентів мотивації до самостійних занять. *Фізична культура і спорт у навчальних закладах східноєвропейських країн*, (сс. 22–25). Чернівці (Zorii, Ya. B. (2013). Enhancement of the professionally applied efficiency of physical education in higher education institutions through the formation of students' motivation to study independently. *Physical culture and sports in education institutions of Eastern European countries*, (pp. 22–25). Chernivtsi).
7. Іваній, І. В. (2013). Характеристика сутності здоров'язберігаючої компетентності вчителя фізичної культури. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 3, 18–22 (Ivanii, I. V. (2013). Characteristics of the essence of health competence of the teacher of physical culture. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 3, 18–22).
8. Карабаева, С. И. (2014). *Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагогов в процессе методической работы в дошкольной организации* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ульяновск (Karabaieva, S. I. (2014). *Improvement of the health competence of teachers in the process of methodological work in the pre-school organization* (PhD thesis abstract). Ulianovsk).
9. Лернер, И. Я. (1976). *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Знание (Lerner, I. Ya. (1976). *Didactic bases of teaching methods*. Moscow: Knowledge).
10. Маляр, Е. І., Будний, В. Є. (2009). Професійно-прикладна фізична підготовка студентів у системі вищої професійної освіти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 12, 120–123 (Maliar, E. I., Budny, V. Ye. (2009). Professional-applied physical training of students in the system of higher professional education. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 12, 120–123).

11. Мамакина, И. А. (2013). *Формирование когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности студентов факультета физической культуры вуза средствами современных образовательных технологий* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ульяновск (Mamakina, I. A. (2013). *Formation of the cognitive component of the health competence of the students of the faculty of physical culture of the university by means of modern educational technologies* (PhD thesis abstract). Ulianovsk).
12. *Мотивация и мотивы*. (2000). Санкт-Петербург: «Питер» (*Motivation and motives*. (2000). St. Petersburg: «Peter»).
13. *Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту: від 28 вересня 2004 року № 1148*. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004. (*National doctrine of development of physical culture and sports: from September 28, 2004 № 1148*. Retrieved from: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004).
14. Осадченко, Т. (2018). Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як складник його професійної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (75), 255–265 (Osadchenko, T. (2018). Health competence of the future teacher of elementary school as a component of his professional competence. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (75), 255–265).
15. *Педагогика профессионального образования*. (2004). Москва: Изд. центр «Академия» (*Pedagogy of professional education*. (2004). Moscow: «Academy»).
16. Печенюк, А. В. (2011). Особливості мотивації науково-педагогічних працівників до професійного розвитку. *Сучасні проблеми економіки і менеджменту*, (сс. 317–318). Львів: Видавництво Львівської політехніки (Pecheniuk, A. V. (2011). Features of motivation of scientific and pedagogical workers for professional development. *Modern problems of economy and management*, (pp. 317–318). Lviv: Publishing House of Lviv Polytechnic).
17. Пилипей, Л. П. (2011). *Теоретико-методичні основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів* (автореф. дис. ... докт. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02). Київ. (Pylypei, L. P. (2011). *Theoretical-methodological bases of professional-applied physical training of students of higher education institutions* (DSc thesis abstract). Kyiv).
18. Раевський, Р. Т. (1985). *Професійно-прикладна фізична підготовка студентів технічних вузів*. Москва: Вища школа (Raiewski, R. T. (1985). *Professional-applied physical training of students of technical universities*. Moscow: Higher school).
19. Турчинов, А. В. (2016). Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх офіцерів національної гвардії України у процесі професійної підготовки (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Turchinov, A. V. (2016). *Formation of health competence of future officers of the National Guard of Ukraine in the process of professional training* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
20. Шатрова, Е. А. (2012). Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога. *Вестник ТГПУ*, 2 (117), 111–116 (Shatrova, Ye. A. (2012). Theoretical model of formation of health-saving competence of the future teacher. *TSPU Bulletin*, 2 (117), 111–116).
21. Югова, Е. А. (2011). Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетенции студентов педагогического вуза. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, Том 1. *Психолого-педагогический науки*, 3 (17), 213–217 (Yuhova, Ye. A. (2011). Analysis of the structure and content of the health-saving competence of students at the pedagogical university. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, Vol. 1. *Psychological and pedagogical sciences*, 3 (17), 213–217).

РЕЗЮМЕ

Куртова Галина, Рибалко Петр, Красилов Андрей. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности студентов аграрных университетов в процессе физической подготовки.

В статье обосновываются педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности студентов аграрных университетов в процессе профессионально-прикладной физической подготовки. Реализация обозначенной цели предусматривала использование теоретических и эмпирических методов. Педагогическими условиями является обеспечение положительной мотивации к получению здоровьесберегающей компетентности, дополнение содержания учебной дисциплины «Физическое воспитание» вопросами здоровьесберегающей тематики, использование интерактивных форм и методов обучения, обеспечивающих формирование у студентов ценностного отношения к здоровью и опыта его сохранения.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, студент, высшее аграрное учебное заведение, профессионально-прикладная физическая подготовка, педагогические условия.

SUMMARY

Kurtova Halyna, Rybalko Petro, Krasilov Andrii. Pedagogical conditions for the formation of health-saving competence of students of agricultural universities in the process of physical training.

The article substantiates the pedagogical conditions for the formation of the health-saving competence of students of agrarian universities in the process of professional-applied physical training. Realization of the outlined purpose provided for the use of theoretical (analysis, synthesis, comparison and generalization) and empirical (observation, pedagogical experiment) methods.

Formation of the health-saving competence of the future specialists in the agrarian sector in the process of physical education involves timely creation of their readiness for accelerating vocational training, achievement of highly productive labor in the chosen profession, prevention of occupational diseases and injuries, provision of professional longevity, use of physical culture and sports for active recreation and restoration of general and professional capacity at work and free time.

The pedagogical conditions for the formation of the health competence of students of agricultural universities in the process of vocational and applied physical training is to ensure their positive motivation to acquire health competence, supplementing the content of the discipline "Physical education" with the issues of health-saving topics, the use of interactive forms and methods of training, which provide for the formation of students' value attitude to health and experience of its preservation. Formation of the motives of health protective activities should be carried out during classroom work. For this purpose, the content of lectures and training sessions should demonstrate the importance of a healthy lifestyle for a future specialist in the agrarian sector, to ensure the development of the need to preserve their health and health of the surrounding, the formation of value orientations and sustainable motives for acquiring health-saving competence.

The perspective directions of the further research are considered to be improvement of educational and methodological support for the formation of health-saving competence of the future specialists of the agrarian sector during professional-applied physical training.

Key words: health-saving competence, student, agrarian university, professionally-applied physical training, pedagogical conditions.

УДК 811.161.2'243:61-057.87

Інна Левенок

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3423-7175

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/112-123

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті на основі аналізу нормативних документів, навчальних планів та програм, підручників, навчально-методичних посібників, вітчизняного й зарубіжного досвіду схарактеризовано навчально-методичне забезпечення з формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей засобами професійно орієнтованого тексту. Доведено, що професійно орієнтовані тексти сприяють вирішенню завдань іноземними студентами у професійній діяльності при проходженні фахової практики й формуванню професійної комунікативної компетентності.

Ключові слова: іноземний студент, медичні спеціальності, професійно орієнтований текст, мовнокомунікативні навички, формування мовнокомунікативних навичок, комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. У межах Болонського процесу щорічно зростає кількість програм обміну між українськими та зарубіжними закладами вищої освіти. Іноземних студентів приваблює, насамперед, вища медична освіта: у зв'язку з міграційними процесами, пов'язаними з військовими конфліктами, зростає кількість людей, яким необхідно забезпечити надання медичної допомоги. Найбільша кількість іноземних студентів прибуває на навчання з Іраку, Йорданії, Палестини, країн Африки, Індії, Туреччини (Левенок, 2016, с. 158).

Постає питання забезпечення якості медичної освіти для іноземних студентів. Серед ключових питань якості постає й питання українськомовного навчання. Згідно з указом президента України №156/2018 «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України» [11], передбачено «покращення якості викладання державної мови в закладах освіти, сприяння вивченню української мови іноземцями, розробці дистанційних та онлайн-курсів із вивчення української мови...» [11].

Заняття з української мови як іноземної мають бути наповнені професійно орієнтованим змістом, з урахуванням лінгвокультурних особливостей, що сприяє формуванню мовнокомунікативних навичок як складника професійної комунікативної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей. Основними завданнями під час формування

мовнокомунікативних навичок є: розвинути здатність іноземних студентів до розв'язання комунікативних завдань у сфері професійної діяльності, мотивувати іноземних студентів брати участь у діалоговій комунікації, демонструвати достатній рівень знань медичної термінології. Щоб допомогти іноземним студентам медичних спеціальностей сформувати мовнокомунікативні навички, необхідно впровадити у процес навчання наочні засоби, засоби увиразнення навчального матеріалу. Серед них особливе місце посідають професійно орієнтовані тексти.

Аналіз актуальних досліджень. Базові концепції, рівні оволодіння мовою, процеси вивчення й викладання мови обґрунтовані в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти; структура, основні стратегічні напрями [2], види мовленнєвої діяльності відповідно до рівнів і профілю навчання, цільові завдання дисципліни, зміст мовної компетенції розкрито в Типовій програмі з дисципліни «Українська мова як іноземна» [10]; основні рівні володіння українською мовою як іноземною та діагностика представлені у проекті Державного стандарту з української мови як іноземної [6]; питаннями підготовки майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування займаються науковці К. Гейченко, Ж. Рагіна (Рагіна, 2017). Особливості формування лінгвістичної та екстралінгвістичної компетенції під час читання текстів вивчають науковці Н. Г. Мойсеєнко, Л. В. Сізова (Мойсеєнко, Сізова, 2015, с. 198–206) питання формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах порушено у працях А. Приходько, О. Резван. Розробкою текстів, навчально-методичних матеріалів для іноземних студентів медичних факультетів займаються викладачі та науковці провідних закладів вищої освіти Л. Біденко, Є. Бурнос, Н. Пилипенко-Фріцак, А. Силка. Видавництвом підручника з української мови для іноземців на рівні B1–B2 займаються Л. Назаревич, Н. Гавдида (Назаревич, Гавдида, 2017); розробкою навчального посібника «Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення» займаються Н. Зайченко, С. Воробйова (Зайченко, Воробйова, 2017). Польська дослідниця й викладач Е. Донеш-Єзо (Ewa Donesch-Jezo) (Donesch-Jezo, Pachonska-Wolowska, 2014, с. 73) вивчає проблеми викладання англійської мови іноземним студентам-медикам. Її книга «English for medical students and doctors (Part1, Part 2)» («Англійська для студентів-медиків і лікарів (Частина 1, Частина 2)») є цьому підтвердженням. Водночас у наукових джерелах недостатньо схарактеризовані вимоги до змісту професійно орієнтованих текстів для іноземних студентів медичних спеціальностей як засобу формування мовнокомунікативних навичок.

Мета статті – охарактеризувати навчально-методичне забезпечення з формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей засобами професійно орієнтованого тексту (дослідження здійснювалося на прикладі спеціальності 222 «Медицина»).

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження було використано загальнонаукові методи аналізу навчальних програм, проект Державного стандарту з української мови як іноземної, нормативно-правових документів, компаративний аналіз, зіставлення та узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей під час використання професійно орієнтованих текстів на заняттях з української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. Згідно із сучасними вимогами держави й суспільства, у зв'язку з міграційними процесами та зростанням кількості іноземних студентів в Україні, зокрема збільшується кількість охочих навчатися на медичних факультетах, зокрема на спеціальності 222 «Медицина». Розглянемо питання формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів на медичних факультетах. Мовнокомунікативні навички – це сформована, доведена до автоматизму система вмінь спілкування, здатність взаємодіяти з іншими людьми, адекватно сприймати отримувану інформацію, а також правильно її передавати [6].

Формування цих навичок залежить, насамперед, від лінгвокультурних особливостей та професійно орієнтованого навчання іноземних студентів. Як показує аналіз проекту Державного стандарту з української мови як іноземної, що регулює вироблення єдиних державних вимог до рівнів володіння українською мовою, існує чіткий перелік комунікативних умінь і навичок на кожному рівні (На рівні A1 іноземний студент розуміє інтернаціональні слова та слова із тематичного каталогу для рівня A1, поодинокі написи, дуже короткі, прості тексти, впізнаючи відомі назви. На рівні A2 – розуміє фрагменти описових та оповідних текстів науково-популярного чи загальноосвітнього змісту; може визначати основну тему тексту, комунікативну мету тексту (загальне розуміння). На рівні B1 іноземний студент розуміє основний зміст чіткого нормативного висловлювання на відомі теми, у межах повсякденної та професійної сфер; розуміє основний зміст неадаптованого тексту, описового й розповідного типу, науково-популярного чи загальноосвітнього змісту, його тему та комунікативну мету, а також деталі тексту, окремі факти і зв'язок між ними; бажану інформацію з великих за обсягом текстів) [6].

Деталізуємо процес формування комунікативної компетентності іноземних студентів за Типовою програмою з дисципліни «Українська мова як іноземна» (англійськомовна форма навчання) для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України [10]. За результатами навчання іноземні студенти-медики мають володіти українською мовою на рівні B1–B2. Рівень B1 – це I середній рівень (професійно орієнтований). На цьому рівні передбачено формування комунікативної компетентності іноземного студента шляхом формування вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), а також «засвоєння лексики-

граматичного матеріалу з професійно орієнтованим спрямуванням, передбачає закріплення фахово забарвленого «мовленнєвого усвідомлення», що виникло і сформувалося на попередніх етапах; розширення необхідного словникового запасу шляхом професійної орієнтації української мови як іноземної відповідно до базових навчальних дисциплін медичного профілю» [10]; формування українськомовної комунікативної компетентності майбутнього спеціаліста, здатного розв'язувати комунікативні завдання у сфері професійної діяльності, брати участь у діалоговій комунікації; демонструвати достатній рівень знань медичної термінології, що зумовлено проходженням іноземними студентами фахової практики в лікувальних закладах України, а також заохочувати іноземних студентів до наступного рівня оволодіння мовою – В2. Другий середній рівень В2 (професійно орієнтований) «передбачає продукування чіткого, плавного, логічного мовлення, а також адекватне, ефективне й контрольоване використання граматичних структур, конекторів і схем зв'язку» [10].

Дотримання культури роботи з професійно орієнтованими текстами сприяє формуванню мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей, а в подальшому – і комунікативної компетентності. Деталізуємо поняття «текст». «Текст – це закінчене мовленнєве утворення, змістова, структурно-граматична єдність, що об'єктивована в усній або писемній формі характеризується замкнутістю, зв'язністю, різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку має певну прагматичну настанову» (Семенов, 2012, с. 62–63). Тексти, які пропонують іноземним студентам на рівні В1, мають відповідати відповідним вимогам: повідомлення, автентичні чи мінімально адаптовані тексти описового й розповідного характеру з елементами роздуму, газетні статті, особисті листи, короткі офіційні документи, пов'язані із приватною, публічною, професійною та освітньою сферами життя. Обсяг тексту для читання – 900 слів [6; 10].

Ураховуючи вищезазначені вимоги проекту Стандарту та програми, провідні науковці й викладачі кафедри мовознавства ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» спільно з кафедрою мовної підготовки Запорізького державного медичного університету, кафедрою мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету та іншими закладами вищої освіти тісно співпрацюють над упровадженням єдиних вимог до складання підручників, навчально-методичних посібників для іноземних студентів медичних спеціальностей. Висуваються нові вимоги до структури і змісту професійно орієнтованих текстів.

Поділяємо думку Н. Г. Мойсеєнко, Л. В. Сізової (Мойсеєнко, Сізова, 2015, с. 198), які зазначають, що «під читанням ми розуміємо процес рецепції графічно зафіксованого тексту, результатом якої є створення смислів, зумовлених лінгвістичною та екстралінгвістичною компетенціями

особистості. Для того, щоб процес читання був результативним, читач повинен адекватно інтерпретувати смисли, заcoded в тексті автором, для цього повинні збігатися їх лінгвістична та екстралінгвістична компетенції, що виявляються в зазначеному відрізку мовлення» (Мойсеєнко, Сізова, 2015, с. 198–206). Читання текстів професійного спрямування дійсно сприяє формуванню навичок усного та писемного мовлення, що є невід’ємними складовими комунікативної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей.

Погоджуємося з науковцями К. І. Гейченко, Ж. М. Рагріною (Рагріна, 2017) про необхідність «моделювання професійного діалогу через організацію комунікативної взаємодії у професійно-орієнтованому освітньому середовищі шляхом створення для майбутніх іноземних спеціалістів-медиків проблемних ситуацій із професійної діяльності й лікарської практики, вирішення яких вимагає професійних знань і практичних навичок спілкування» (Рагріна, 2017).

З урахуванням означених вище міркувань укладений посібник для іноземних студентів «Готуємося до клінічної практики (тексти для читання зі спеціальності). Автори – викладачі кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету Є. Ю. Бурнос, І. С. Левенок, Н. А. Пилипенко-Фріцак (Бурнос, Левенок, Пилипенко-Фріцак, 2018). Навчально-дослідницькі матеріали, як показує проведена нами дослідно-експериментальна робота в кількох закладах України (апробація матеріалів здійснювалася в медичному інституті Сумського державного університету, Запорізькому державному медичному університеті, Івано-Франківському національному медичному університеті, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна), сприяють мотивуванню іноземних студентів обговорювати проблемні професійно орієнтовані ситуації, які можуть виникнути в іноземного студента при проходженні фахової практики в лікарні чи поліклініці. Завдання спрямовані на актуалізацію всіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письмо.

Навчально-методичні матеріали відповідають програмі навчання іноземних студентів медичних спеціальностей, містять чотири теми і по три тексти до кожної теми (укладачі: Є. Ю. Бурнос – *«Біль у серці»*, *«Пневмонія»*, *«Харчове отруєння»*, *«Сечокам’яна хвороба»*; І. С. Левенок – *«Інфаркт міокарда: причини, симптоми, лікування»*, *«Обструктивний бронхіт: форми, причини, симптоми та лікування»*, *«Виразка шлунка: симптоми, ознаки, лікування»*, *«Цистит»*; Н. А. Пилипенко-Фріцак – *«Стенокардія»*, *«Ангіна»*, *«Гастрит»*, *«Нефрит: причини, симптоми, лікування»*) (Бурнос, Левенок, Пилипенко-Фріцак, 2018).

Теми розкривають специфіку захворювання, причини виникнення, основні й супровідні симптоми, лікування та профілактичні заходи. Обов’язковим у тексті є ознайомлення з новою лексикою (Наприклад,

«режим харчування», «їжа всухом'ятку», «черевна порожнина», «груба їжа» та ін.). На прикладі тексту «Виразка шлунка: симптоми, ознаки, лікування» розглянемо специфіку завдань, що спрямовані на формування мовнокомунікативних навичок та засвоєння лексико-граматичного матеріалу.

Передусім пропонуємо дотекстові завдання, які знайомлять студентів із тематикою тексту та лексико-граматичним мінімумом, відбувається формування мотиваційної складової. Знання граматики (родові форми слів, відмінювання, часи, погодження форм між собою, синоніми, антоніми тощо) іноземний студент показує під час виконання письмових завдань. Писемне мовлення є ґрунтом для усного мовлення (Мойсеєнко, Сізова, 2015, с. 200).

Такі завдання як: **«1. Прочитайте слова і словосполучення. Перекладіть незнайомі слова. Знайдіть антонімічні слова і словосполучення:** Спокій, підвищення активності, гострий, рідкісний, корисний, зниження активності, поширений, тупий, руйнування, зниження ваги, шкідливий, поверхневий, загострення, глибокий, закупорка, підвищення ваги, прорив, відновлення. **2. Утворіть абстрактні іменники. Запишіть словосполучення з ними: Зразок. Посилити – посилення. Посилення болю»** – спрямовані на формування мовнокомунікативних навичок та правильного вживання граматичних конструкцій.

Текст для читання

ВИРАЗКА ШЛУНКА: СИМПТОМИ, ОЗНАКИ, ЛІКУВАННЯ

Виразка шлунка – складне хронічне захворювання, що супроводжується руйнуванням слизової оболонки внутрішніх стінок шлунка і утворенням ушкоджень (дефектів/виразок). Хвороба протікає хвилеподібно: трапляються періоди загострень і спокою (ремісії). Це одне з найпоширеніших захворювань шлунково-кишкового тракту. Причини виразки шлунка. Основною причиною в розвитку виразкової хвороби відіграють бактерії Хелікобактер пілорі (*Helicobacter pylori*). Серед інших причин захворювання можна виділити спадковість, порушення режиму й характеру харчування (їжа всухом'ятку, тривалі перерви між прийомами їжі), стресові ситуації, наявність шкідливих звичок (паління, зловживання алкоголем), підвищення вироблення шлункового соку і зниження активності захисних факторів. Симптоми виразки шлунка. Перші ознаки виразки шлунка полягають у болю, який проявляється у верхній частині живота: він буває гострим та інтенсивним або тупим і ниючим. Болі пов'язані із вживанням їжі. При виразці дванадцятипалої кишки болісні відчуття проявляються через 1,5–2 години після прийому їжі. Виразка шлунка характерна появою болю і під час їжі. Дуже часто хвороба характеризується печією, яка трапляється при надходженні вмісту шлунку в стравохід, а слизова оболонка стравоходу, у свою чергу, подразнюється кислотою. Симптоми, що дозволяють точно визначити

хворобу, полягають ще й у чорному або кривавому калі, а також спостерігається блювота кров'ю. Температура при виразці шлунка носить субфебрильний характер (тривалий час тримається від 37 до 38,3°C). Стабільне зниження ваги при нормальному харчуванні. Усі ці перші симптоми виразки шлунка характерні для гастриту, який часто є причиною виразкової хвороби. Ускладнення виразки шлунка. Коли відбувається руйнування (прорив) усіх шарів стінки шлунка або дванадцятипалої кишки, тоді вміст шлунка надходить прямо в черевну порожнину. Основними симптомами цього ускладнення є сильні/інтенсивні болі у верхніх відділах живота. Біль посилюється при глибокому диханні, кашлі, поворотах тіла. При ускладненнях часто починається кровотеча, тому що в ділянці виразки відбувається розрив кровоносних судин. Для кровотечі при виразці шлунка характерні такі симптоми, як запаморочення, блідість, загальна слабкість, різке зниження тиску. Діагностика та лікування. Діагностика виразки шлунка включає клінічний аналіз крові, аналіз калу, рентген, ендоскопічне дослідження (виявляє хворобу на ранній стадії), біопсію (виявляє злоякісні виразкові ураження), дослідження на наявність бактерії *Хелікобактер пілорі*. Гастроентеролог призначає лікування після обстеження хворого. При лікуванні виразки шлунка важливим є дотримання дієти. Пацієнт повинен відмовитися від гострої, гарячої, грубої їжі, а також від алкоголю та паління. Лікування включає в себе прийом антибіотиків і ліків, що регулюють вироблення кислоти і сприяють відновленню слизової оболонки шлунка. Якщо виникають ускладнення, то необхідне хірургічне лікування виразки шлунка (Бурнос, Левенок, Пилипенко-Фріцак, 2018).

Такі тексти складені з урахуванням міжпредметних зв'язків, тобто, урахуваючи рівень знань іноземних студентів з дисциплін (анатомії, медичної біології, хімії), які вивчалися ними раніше й відповідають професійно-комунікативним запитам іноземних студентів медичних спеціальностей. Післятекстові завдання спрямовані на здатність сприймати інформацію на слух (аудіювання) і сприяють формуванню вмінь слухати, розуміти, чути інформацію, розвивати вміння й навички у висловлюванні власних думок, наприклад: «Прослухайте речення. Визначте правильну та неправильну інформацію в поданих реченнях («+» або «-»). У разі неправильної інформації дайте правильну відповідь.» або «Дайте відповіді на запитання, використовуючи фрази: Я вважаю, що...; вважаю за необхідне...; на мій погляд це можливо/неможливо...; на мою думку...; я вірю, що...». А завдання з опору на схему/план допомагають іноземним студентам логічно і швидше висловлювати свої думки, наприклад: **«Завдання 4. Заповніть таблицю. Розкажіть про виразку шлунка використовуючи інформацію таблиці.»**

Причини	Симптоми	Ускладнення	Діагностика
---------	----------	-------------	-------------

Завдання 6. Поділіть текст на частини. Складіть план тексту. Перекажіть текст за планом. Післятекстові завдання завершуються блоком *«Перевірте себе: Прочитайте текст ще раз. Дайте письмову відповідь на запитання»*. Це сприяє закріпленню матеріалу й удосконаленню навичок писемного мовлення. Розвиток навичок читання текстів також пов'язаний із залученням механізмів усного та писемного мовлення (Мойсеєнко, Сізова, 2015, с. 200).

Проведений аналіз опитувань та анкетувань у зазначених вищих закладах освіти засвідчив про якісні зміни у формуванні мовнокомунікативних навичок іноземних студентів спеціальності 222 «Медицина». Як показало анкетування, 60 % іноземних студентів-респондентів стверджують про доступність, логічну послідовність інформації, яку вони отримують при роботі з професійно орієнтованими текстами. Близько 40 % студентів відзначають труднощі при роботі з текстами, через важкість запам'ятовування лексико-граматичних одиниць та смислових блоків, тому такі студенти після читання професійно орієнтованого тексту часто звертаються до словника. Викладачі, у свою чергу, відмічають слабкі навички осмислення великого за обсягом тексту, більшості студентам важко дотримуватися логічної послідовності, їм важко виокремити головну думку, але опори на текст (план, схема, малюнок) допомагають швидше зорієнтуватися іноземним студентам при роботі з професійно орієнтованими текстами й логічно викласти власні думки.

Зарубіжний досвід польської дослідниці і викладача, автора книг «English for medical students and doctors (Part1, Part 2)» («Англійська для студентів-медиків і лікарів (Частина 1, Частина 2)») Е. Донеш-Єзо (Donesch-Jezo, Rachonska-Wolowska, 2014, р. 73), яка вивчає проблеми викладання англійської мови іноземним студентам-медикам, свідчить про те, що професійно орієнтовані тексти мотивують іноземних студентів швидше опанувати мову. Лексико-граматичні конструкції, які вживаються в контексті, легше засвоїти іноземним студентам саме через читання тексту. Програма курс «English for Medical Purposes» (EMP) («Англійська для медичних цілей»), який у Польщі є обов'язковим на рівні університету, розрахована на вживання англійської мови в таких сферах: 1) читання наукових праць; 2) усне спілкування з пацієнтами та медичним персоналом; 3) письмове медичне спілкування (написання історії хвороби, відправлення листів до фахівців, ведення медичної документації); 4) представлення презентацій на міжнародних конференціях (Donesch-Jezo, Rachonska-Wolowska, 2014, р. 73).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі застосування загальнонаукових методів аналізу навчальних програм, нормативно-правових документів, проекту Державного стандарту з української мови як іноземної, навчально-методичного матеріалу,

компаративного аналізу, зіставлення й узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду, було з'ясовано особливості формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей під час використання професійно орієнтованих текстів на заняттях із української мови як іноземної. Охарактеризовано навчально-методичне забезпечення з формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей засобами професійно орієнтованого тексту (дослідження здійснювалося на прикладі спеціальності 222 «Медицина»). Мовнокомунікативні навички представлені як сформована, доведена до автоматизму система вмінь спілкування, здатність взаємодіяти з іншими людьми, адекватно сприймати отримувану інформацію, а також правильно її передавати. Формування цих навичок залежить, насамперед, від лінгвокультурних особливостей та професійно орієнтованого навчання іноземних студентів. Проаналізовано роль тексту у професійно орієнтованому навчанні іноземних студентів: текст – це закінчене мовленнєве утворення, змістова, структурно-граматична єдність, що об'єктивована в усній або писемній формі та характеризується замкнутістю, зв'язністю, різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, має певну прагматичну настанову. Висуваються нові вимоги до структури і змісту професійно орієнтованих текстів із метою формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей. Акцентовано увагу на розробці навчально-методичного забезпечення з формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей засобами професійно орієнтованого тексту. У межах дослідно-експериментальної роботи викладацьким колективом Сумського державного університету розроблено посібник для іноземних студентів «Готуємося до клінічної практики (тексти для читання зі спеціальності). Навчально-методичні матеріали для іноземних студентів 2-го курсу медичного інституту СумДУ» з урахуванням потреб спеціальності та згідно з програмою навчання іноземних студентів медичних спеціальностей (дослідно-експериментальна робота була проведена в межах спеціальності 222 «Медицина»). Проведений аналіз опитувань у Медичному інституті Сумського державного університету, Запорізькому державному медичному університеті, Івано-Франківському національному медичному університеті, Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна засвідчив ефективність здобутків. У перспективі подальших досліджень вважаємо за доцільне більш детально зупинитися на корекції, удосконаленні завдань при розробці навчально-методичних матеріалів, визначенні педагогічних умов ефективного навчання іноземних студентів медичних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурнос, Є. Ю., Левенок, І. С., Пилипенко-Фріцак, Н. А. (2018). *Готуємося до клінічної практики (тексти для читання зі спеціальності). Навчально-методичні матеріали для іноземних студентів 2-го курсу медичного інституту СумДУ*. Суми: СумДУ (Burnos, Ye. Yu., Levenok, I. S., Pylypenko-Fritsak, N. A. (2018). *Preparing for clinical practice (texts for reading in specialty). Teaching materials for foreign students of the Medical Institute of SSU*. Sumy: SumSU).
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, С. Ю. Ніколаєва (ред.) (2003). Київ: Ленвіт (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. In S. Yu. Nikolaieva, (Ed.) (2003). Kyiv: Lenvit).
3. Зайченко, Н. Ф., Воробйова, С. А. (2017). *Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення*. К.: Знання України (Zaichenko, N. F., Vorobiova, S. A. (2017). *Practical course of Ukrainian language for foreigners: oral speech*. K.: Knowledge of Ukraine).
4. Левенок, І. (2016). Педагогічні підходи до українськомовного навчання іноземних студентів-медиків (на прикладі медичного інституту Сумського державного університету). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 158–167 (Levenok, I. (2016). Pedagogical approaches to Ukrainian language training of foreign student-physicians (on the example of Medical Institute of Sumy State University). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 158–167).
5. Назаревич, Л. Т., Гавдида, Н. І. (2017). *Українська мова для іноземців. Практикум*. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А. (Nazarevych, L. T., Havdyda, N. I. (2017). *Ukrainian language for foreigners. Practical course*. Ternopil: FOP Palianytsia V. A.).
6. *Проект Стандарту з української мови як іноземної*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-standartu-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi> (Draft Standard on Ukrainian as a Foreign Language) (2018). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-standartu-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi>.
7. Рагіна, Ж. М. (2017). *Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування* (автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя. (Rahrina, Zh. M. (2017). *Preparation of future foreign medical specialists for professional communication* (PhD thesis abstract). Zaporizhzhia).
8. Семеног, О. М. (2012). *Культура наукової української мови*. К.: ВЦ «Академія» (Серія «Альма-матер») (Semenoh, O. M. (2012). *Culture of scientific Ukrainian language*. K.: PC "Academy" (Series "Alma-mater").
9. Сізова, Л. В., Мойсеєнко, Н. Г. (2015). Засоби інтенсифікації вивчення російської мови студентами-іноземцями економічних спеціальностей за допомогою текстів професійного спрямування. *Слов'янський збірник*, 19, 198–206 (Sizova, L. V., Moiseienko, N. H. (2015). Means of intensification of the study of the Russian language by students-foreigners of economic specialties with the help of texts of professional direction. *Slavonic collection*, 19, 198–206).
10. *Типова програма з дисципліни «Українська мова як іноземна» (англійськомовна форма навчання) для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України*. Режим доступу: <http://www.ifnmu.edu.ua/uk/strukturni-pidrozdili-2/kafedry/kafedra-movoznavstva> (A typical program on the discipline "Ukrainian as a Foreign Language" (English language form) for foreign students of higher education institutions of the Ministry of Health of Ukraine) (2016). Retrieved from: <http://www.ifnmu.edu.ua/uk/strukturni-pidrozdili-2/kafedry/kafedra-movoznavstva>

11. Указ президента України №156/2018 про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови. (*Decree of the President of Ukraine No. 156/2018 on urgent measures to strengthen the state status of the Ukrainian language*). (2018). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/156/2018>.

12. Donesch-Jezo, E., Pachonska-Wolowska, A. (2014). Teaching of Vocabulary to Medical Students in ESP Courses. *LangLit An International Peer-Reviewed Open Access Journal*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/308914955_Teaching_of_Vocabulary_to_Medical_Students_in_ESP_Courses.

РЕЗЮМЕ

Левенок Инна. Професійно орієнтований текст як средство формування мовних і комунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей.

В статті на основі аналізу нормативних документів, навчальних планів і програм, підручників, навчально-методических посібників, українського і зарубіжного досвіду встановлено зміст і значення професійно орієнтованого тексту в формуванні мовних і комунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей як однієї з складових комунікативної компетентності. Доведено, що професійно орієнтовані тексти сприяють вирішенню завдань іноземними студентами в професійній діяльності при проходженні професійної практики і формуванню професійної мовної культури.

Ключевые слова: іноземний студент, медичні спеціальності, професійно орієнтований текст, мовні і комунікативні навички, формування мовних і комунікативних навичок, комунікативна компетентність.

SUMMARY

Levenok Inna. Professionally oriented text as a way of language and communicative skills formation in foreign medical students.

In the article on the basis of normative documents, study plans and programs, manuals, teaching methodological materials, Ukrainian and foreign experience, the value of the professionally oriented text as a way of language and communication skills formation in foreign medical students is formulated. It is known, that language and communication skills are the part of formation of communicative competence. It is proved, that professionally oriented text help foreign students to solve professional tasks during professional practice in hospitals and help to form professional language culture.

According to the Bologna process, the number of exchange programs between Ukrainian and foreign higher education institutions increases annually, and therefore the number of foreign students who want to learn Ukrainian is growing up. The Ministry of Education and Science of Ukraine sees the need to modernize educational programs to the requirements of modern society and to approve the draft State Standard of Ukrainian as a Foreign Language. Moreover, foreign students are attracted by higher medical education. The question of ensuring the quality of medical education for foreign students arises. The priority is language training. Lessons of Ukrainian as a foreign language should be filled with professionally oriented content. According to the Draft Standard on Ukrainian as a Foreign Language, all universities, professors and teaching staff must be united for creation study materials, books, manuals, creating structural and linguistic component.

Having analyzed the manuals, books, professionally oriented texts of Ukrainian and foreign authors for foreign medical students, the author's collective of Language Training Department of Sumy State University created the manual "Preparing for clinical practice (texts for reading in specialty): teaching materials for foreign students of the Medical Institute of SSU" as an attempt to correspond to the modern education demands. The tasks are aimed at actualization of all kinds of speech activity: reading, speaking, listening, and writing. Educational materials correspond to the program of study foreign students of medical specialties and contain four topics: three texts to each topic. This manual showed the effectiveness of exercises and professionally oriented texts in the process of formation communicative skills of foreign students.

Therefore, language and communicative skills are the main components of the professional communicative competence of foreign medical students. The necessity to improve the requirements for the content and structure of professionally oriented texts as a means of forming skills in Ukrainian language as a foreign language classes makes the ground for further investigations.

Key words: *foreign student, medical specialties, professionally oriented text, language and communication skills, formation of language and communication skills, communicative competence.*

УДК 378.013+780.71

Лі Ює

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0001-5934-7410
DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/123-134

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СМИСЛОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ

У статті висвітлено перебіг і результати експериментальної перевірки ефективності методики формування художньо-смыслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. Розкрито логіку розгортання методики відповідно до етапів формування означених уявлень. Обґрунтовано методи та прийоми, які застосовувалися на тлі впровадження певних педагогічних умов, з урахуванням динаміки фазових змін у художньо-смыслових уявленнях у процесі роботи над твором музичного мистецтва.

Ключові слова: *смысл, художньо-смыслові уявлення, майбутні вчителі музичного мистецтва, експериментальне дослідження, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Художньо-смыслові уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва формуються в музично-інтерпретаційному процесі під час творчо-аналітичної діяльності щодо осягнення художнього змісту музичного твору. Функціонування означеного виду уявлень є важливим психологічним чинником об'єктивації загально-художніх смислів музичного твору на рівні індивідуальної свідомості особистості.

Сформовані художньо-сміслові уявлення накопичуються в досвіді особистості в якості апперцептивного, когнітивно-художнього фонду. Ефективність його функціонування у процесі виконавської та педагогічної інтерпретації музичних творів залежить від якості сформованих художньо-сміслових уявлень та володіння механізмами їх усвідомленої актуалізації.

У нашому дослідженні художньо-сміслові уявлення було розглянуто як інтегровану структуру, яка складається з музично-інформаційного, дослідно-асоціативного та виконавсько-інтерпретаційного компонентів. У ході теоретичного моделювання було обґрунтовано критерії оцінювання, за допомогою яких експериментально діагностувався рівень сформованості означених компонентів. У результаті експериментальної перевірки, відповідно до науково-обґрунтованих рівнів сформованості художньо-сміслових уявлень, у досліджених було діагностовано: високий рівень у 11,4 %, середній у 28,6 %, низький у 60 % осіб. Ґрунтуючись на теоретичних розвідках та на результатах констатувальної діагностики, було розроблено методику формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва, ефективність якої перевірялась експериментально.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури показав, що серед досліджень художньо-сміслових уявлень у процесі фортепіанного навчання, що мають експериментальний характер та методику, ефективність якою доведена також експериментальним шляхом, можна звернути увагу на дослідження стильових уявлень (О. Щербініна), звуко-тембральних уявлень (Бай Бінь), інтонаційних та артикуляційних уявлень та відповідних умінь (Лу Чен, А. Малінковська), слухо-моторних та музично-слухових (М. Матковська, М. Старчеус, Т. Ляшенко). Художньо-сміслові уявлення та методика їх формування не були предметом спеціального дослідження. Отже, ця проблема вперше була розглянута в межах нашої дослідно-методичної роботи.

Мета статті полягає у висвітленні перебігу й результатів експериментальної перевірки ефективності методики формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. До експерименту щодо перевірки ефективності методики формування художньо-сміслових уявлень було залучено студентів-піаністів 2 і 3-го курсів. Означений вибір реципієнтів обумовлено тим, що до моменту навчання на другому курсі у студентів вже накопичується певний художній досвід виконавської інтерпретації музичних творів. Протягом навчання на 2, 3 курсах такий досвід, продовжуючи накопичуватися, поетапно формується у структуру художньо-сміслових уявлень. Отже, упровадження методики формування означених уявлень відбувалося згідно з виявленими в ході попереднього дослідження етапами їх виникнення. Загалом було визначено три основні

етапи, кожен із яких був пов'язаний із впливом на певний компонент структури художньо-сміслових уявлень [4]. Відповідно до кожного етапу запроваджувалася певна педагогічна умова [6].

Зокрема, на *першому* – художньо-аналітичному – етапі здійснювався цілеспрямований вплив на музично-інформаційний компонент шляхом збагачення обсягу необхідних знань, розширення меж операційних дій музичного мислення, аналітичного ставлення до смислу твору та його ідеї. Задля досягнення цієї мети було актуалізовано дію першої педагогічної умови: *поетапне й цілеспрямоване розширення музично-семантичного фонду особистості* [6]. Дію даної умови було визначено як таку, що сприяє формуванню навичок щодо виявлення художньо-сміслового змісту музичних творів, висвітлення художнього та соціокультурного контексту, закодованого в елементах музичної мови. Означені навички набувають особливої актуальності з огляду на сучасні фахові вимоги щодо діяльності вчителя музики, зокрема, з необхідністю побудови педагогічних інтерпретацій у формі інтерактивних презентацій із вербальними коментарями. У зв'язку з цим дидактичну увагу було приділено набуттю майбутніми вчителями музичного мистецтва навичок і вмінь ведення пояснювальної роботи щодо розкриття змісту музичних текстів. Означене актуалізує досягнення нарративної педагогіки, як такої, що визначає методичний інструментарій вербальної інтерпретації навчального матеріалу як інтертекстуальної форми культурного простору.

Між тим, у дослідженнях нарративної педагогіки вказується на основоположність актуалізації рефлексії особистісного ставлення у процесі нарративної інтерпретації. Зокрема, науковцями Н. Ліонс та В. Кублер Ла Боскі зазначається, що інтерпретація сенсу, у межах нарративного методу, включає аспекти розуміння «залучених людей» («people involved» [11, с. 99]), що обумовлює класифікацію «рефлексивної здатності» («Reflective ability» [там само]) педагога як «основної компетенції досвідчених фахівців» («a core competency of accomplished professionals» [там само]).

Отже, когнітивно-творчий процес осягнення образів-сміслів мистецтва, у багатьох випадках, регулює рефлексія існуючих уявлень, ставлення до них та самоаналітика власних позицій щодо смислообразу. На підставі викладеного ми ввели *когнітивно-рефлексивний підхід*, як такий, що володіє методичним потенціалом щодо здійснення формувального впливу на операційні, художньо-розумові передумови виникнення й функціонування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва [5]. Упровадження означеного підходу здійснювалося згідно з принципом урахування об'єктивних динамічних змін у художньо-сміслових уявленнях щодо твору, який вивчається. Дотримання даного принципу зумовило логіку добору формувальних методів, яка ґрунтувалася на усвідомленні чинника

динамічної трансформації художньо-сміслових уявлень відповідно до визначених фаз, як от:

- перша фаза – усвідомлення смислу узагальнених первинних уявлень на основі сприйняття зовнішніх, іконічних властивостей, їх аналізу, де особлива увага приділяється наявній програмі, її розумінню в цілому;

- друга фаза – прослуховування твору, що призводить до оціночних суджень щодо особистісного прийняття або неприйняття; визначається особистісна естетична проекція смислу твору, формується мотивація його вивчення та виконання [4].

Погоджуючись із викладеною концепцією, було розроблено методи, що відповідали вищевикладеним фазам динамічної зміни художньо-сміслових уявлень. Серед останніх упроваджувалися кейси проблемних питань, творчі завдання на виявлення музичного змісту. Означений методичний інструментарій застосовувався в ході проведення низки колоквиумів. Зокрема, досліджувані здійснювали герменевтичний аналіз музичних текстів з метою визначення елементів музичної мови, за допомогою яких відбувається втілення художніх програм творів. З цією метою пропонувалися завдання на виявлення особливостей ритмічно-інтонаційної лінії (звуквисотність, інтерваліку, темпові рішення, ритмічні фігури та групування); архітектонічної побудови (особливості фразування, типи та формоутворювальні взаємозв'язки мотивів, драматургічну логіку); гармонійного плану (логіка наслідування гармоній, характер міжфункціональних зв'язків, модуляції як художньо-сміслові акценти тощо); ладового забарвлення; динамічно-агогічних художньо-виразних засобів. На основі аналізу означених елементів студенти виявляли в музичній мові лексеми, за допомогою яких утворювалися уявлення про асоціацію з певними явищами. Зазначимо, що запроваджений аналіз випробуваними було схарактеризовано як такий, що функціонує в якості сполучної ланки між теоретичними знаннями та інтерпретацією.

Після герменевтичного аналізу запроваджувалося прослуховування музичних творів, у результаті якого було актуалізовано усвідомлення випробуваними динаміки трансформації художньо-сміслових уявлень. Зокрема, у ході порівняння результатів художньо-текстологічного аналізу та прослуховування музичних творів було з'ясовано, що попередній аналіз, з виявленням відповідностей елементів музичної мови певним художнім смислам, сприяв високій мірі усвідомленості сприйняття музики під час прослуховування, завдяки чому образ розкрився в уявленні надзвичайно яскраво та глибоко.

За результатами моніторингу, який було проведено після першого етапу формульовального експерименту, аналітичні вміння студентів покращилися, банк знань музично-семантичного характеру розширився,

значно підвищився рівень умінь застосовувати такі знання під час роботи над музичним текстом.

Метою другого – *досвідно-накопичувального* – етапу був вплив на елементи дослідно-асоціативного компоненту шляхом збагачення досвіду набуття тактильно-почуттєвої інформації, формування скарбниці еталонів-стереотипів на основі перцепції, апперцепції та активізації асоціативно-пошукової діяльності в роботі над твором. Задля досягнення даної мети впроваджувалася друга педагогічна умова: *акцентуація асоціативно-апперцептивних досвідних еталонів та їх екстраполяція до нових творів* [6]. У межах запровадження даної умови робився акцент на збагачення віта генного перцептивного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Застосовувалися методи і прийоми, які актуалізують процеси асоціювання художньої інформації з даними життєвого досвіду особистості. Зміст методів було побудовано згідно з науковими поглядами щодо закономірностей набуття особистістю актуального фахового досвіду, у тому числі мистецького. Нагадаємо міркування з цього приводу Б. Асаф'єва, який стверджував, що у процесі сприйняття музичного твору людина вдається до порівняння музичного матеріалу з елементами свого «музично-інтонаційного словнику», який складається з комплексу музичних уявлень. Такі уявлення, за твердженням Б. Асаф'єва, накопичуються у вигляді суб'єктивно-значущих музичних інтонацій та різноманітних звукоутворень, що в них узагальнено асоціацію з певною епохою або соціальною групою [2, с. 357].

Таким чином, досвід зовнішній нерозривно пов'язаний із досвідом внутрішнім, адже інформація, що поступає, піддається у свідомості людини аналізу та перероблюється в особистісно-актуалізовані уявлення про оточуючий світ. Розуміння значущості цього процесу відбилося в педагогіці дослідженням та розробкою категорії *вітагенного досвіду* (А. Белкін, Д. Качалов, А. Платонова). У дослідженнях науковців вітагенний досвід розуміється як такий, що сформувався в результаті перцептивно-рефлексивних процесів перероблення людиною інформації життєвого досвіду та перетворення її в особистісно-значуще психологічне надбання. Отже, методичний потенціал актуалізації вітагенного досвіду обумовлено тим, що до складу останнього включено знання та уявлення, які згруповано за принципом наявності особистісного сенсу.

У межах технології вітагенної освіти А. С. 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» [8, с. 114]. Прийоми, з яких складається даний метод, володіють потужним методичним потенціалом щодо формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, імплементація в контекст нашого

дослідження «прийому ретроспективного аналізу життєвого досвіду з розкриттям його зв'язків в освітньому процесі» [8, с.116] передбачає актуалізацію індивідуальних інтенцій особистості у сфері смислових асоціативних зв'язків під час усвідомлення смислів музичного матеріалу, досягнених на перцептивному етапі роботи над твором. Реалізація даного прийому відбувалася в межах застосування методів зіставлення творів за певними критеріями: зіставлення однакових образів за різними кодуваннями; зіставлення та класифікації образів та творів за жанрами, програмами; категоризації творів за жанрами, стилями, смисловими ідеями. Логіка добору прийомів і методів роботи з музичними зразками на даному етапі визначалася згідно з принципом урахування об'єктивних динамічних змін у художньо-смисловому уявленні щодо твору, який вивчається. На другому етапі актуалізувалися такі фази динамічних змін художньо-смислових уявлень, як-от:

- зміни у смислових уявленнях, зумовлені закономірностями впливу тактильної інформації в результаті пошуку художньо-відповідного звуковидобування у процесі матеріального втілення тексту;

- цілеспрямований пошук сенсу одиниць тексту шляхом філософського осмислення значення елементів музичної семіотики під час виконання інтерпретаційних завдань [4].

У якості музичних зразків пропонувалися твори із прихованою програмою. Застосовувався, наприклад, такий прийом: серед запропонованих творів студенти самостійно обирали взірці для порівняльного аналізу за принципом подібності: за жанром, ідейним навантаженням або змістом прихованої програми тощо, та представляли результати у вигляді анотацій. У якості ілюстрації-підтвердження випробувані виконували відповідні епізоди твору. При цьому студенти надавали пояснень щодо того, чи змінилось їх бачення драматургії твору, вираженої через фразування, динаміку, агогіку, у результаті контакту із клавіатурою, зокрема, добору автентичного прийому піаністичного втілення означених особливостей (туше). Відповіді випробуваних засвідчили, що художньо-смислові уявлення, що виникають у результаті попереднього семантично-текстологічного аналізу, трансформуються внаслідок пошуку художньо-автентичного звуковидобування. Отже, відпрацювання відповідних прийомів поєднало у свідомості візуальне уявлення про явище, яке втілюється, з тактильним уявленням щодо контакту з клавіатурою, у результаті чого сформувалося фахово-функціональне досвідно-вітагенне уявлення про засоби піаністичного втілення означеного явища. Загалом моніторинг, який було проведено після другого етапу, показав, що перцептивний досвід під час роботи над творами було сформовано в обсязі, достатньому для здійснення активізуючого впливу на асоціативне поле студента під час осмислення сутності твору.

Метою третього – *проектувально-смыслового* – етапу було формування умінь виконавсько-інтерпретаційного компоненту щодо узагальнення смислових уявлень, їх втілення у виконавський процес, визначення стратегії особистісних смислів та практичного використання художньо-смыслових уявлень, як під час виконання твору, так і у процесі педагогічної діяльності. На даному етапі впроваджувалася третя педагогічна умова: *орієнтація на смисловий контекст художнього синтезу художньо-естетичних, музично-стильових, музично-інтонаційних (слухових), наочно-семіотичних, звуко-тембральних уявлень*. Розроблюючи методи в межах даної умови ми розглянули означені уявлення як комплекс, який володіє оптимізаційним потенціалом на етапі підготовки до концертного виступу або педагогічної презентації. Отже, методика була спрямована на формування вмінь реалізації художньо-смыслових 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-смыслових уявлень у свідомості відтворюється внутрішня модально-пластична виконавська модель. Пластичність такої моделі забезпечує процес трансформації художньо-смыслових уявлень у слухові та рухові, які й приймають на себе координувальну 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-смыслових уявлень на рівень слухо-рухівних. З метою розробки методичного забезпечення даного процесу ми розглянули проблему в контексті «Теорії розв'язання винахідницьких завдань» (ТВРЗ), розробленої Г.Альтшуллером. Досліджуючи в межах ТВРЗ технологію оптимізації творчого процесу, науковець доводить, що задля вирішення складних завдань доцільно впроваджувати методи, спрямовані на актуалізацію творчого підходу, зокрема, *метод активізації пошуку*, заснований на подоланні інерційного мислення. Останнє досягається шляхом ускладнення завдань (за рахунок набуття завданнями інваріантності) на тлі алгоритмізації дій [1]. Ми застосували *метод активізації пошуку* ТВРЗ й адаптували його до фортепіанно-виконавського процесу. Адаптація методу проводилася на тлі розуміння, що процес синтезу художньо-смыслових уявлень актуалізується під час глибинного проходження всіх фазових станів осягнення музичного твору, у результаті чого відбувається поєднання особистісного, інколи неусвідомленого або позасвідомого ставлення до твору, з його сутнісним художньо-ціннісним смыслом [4]. Упровадження методу активізації пошуку ТВРЗ відбувалося у процесі виконання випробуваними творчих завдань під час транспонування музичних творів. У ході впровадження було встановлено, що уявлення, сформовані під час попереднього аналізу твору на підсвідомому рівні керували діями студентів

під час транспонування, одночасно трансформуючись під впливом слухового та кінестетичного сприйняття. За твердженням випробуваних, їх фахова увага, зосередженість, самоконтроль та творча активність досягали надзвичайного рівню актуалізації під час виконання даного завдання.

Методичні дії також було спрямовано на підвищення якісного змістового рівня художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва, що реалізуються під час виконання. У доробку підкреслюється, що основоположну роль у цьому процесі відіграє суб'єктивне ставлення виконавця до інтерпретаційної діяльності, його особистісні риси. У дослідженні Ян Вен'яна увага акцентується на тому, що особистісні риси виконавця, його характер, мислення впливають на втілення авторського уявлення, емоційну насиченість під час інтерпретації. За твердженням вченого, «різні сторони музичного образу трансформуються психікою виконавця», у зв'язку з чим інтерпретатор створює «такий звуковий образ, який найбільше відповідає музично-слуховим уявленням виконавця й відображає риси його індивідуальності» [10, с. 50].

З метою актуалізації та усвідомлення студентами означених процесів, що сприяє формуванню вітагенно-актуалізованої системи уявлень, ми запроваджували завдання, які поєднували два методи: метод слухового спостереження та метод ментальних карт, розроблений у музичній педагогіці О. Ребровою. У дослідженні вченої зазначається, що метод ментальних карт («mind mapping») «спирається на синестезію сприйняття та уявлення художнього образу», підсилюючи синестезійні процеси шляхом «візуалізації мислення» [7, с. 404]. Означене підсилення уможливорюється завдяки трансформації мислення, у процесі візуалізації, до рівня образно-асоціативного, яке, на відміну від метафоричного або логічно-вербального, «генерує до десяти тисяч зв'язків – асоціацій» (у нормі для метафоричного або логічно-вербального – десять-одинадцять) [7, с. 404]. Спираючись на розробки О. Ребрової, ми створили ментальну карту аналізу поліфонічного твору, яку використовували задля активізації й оптимізації творчо-аналітичної діяльності випробуваних у процесі прослуховування музичних зразків. Методика впроваджувалася під час проведення круглого столу, з огляду на ефективність даної форми щодо актуалізації художньої інформації у процесі дискурсивного аналізу. Було помітно, як процес слідкування за понятійними гілками ментальних карт призводить до появи у випробуваних певних асоціацій, що сприяє досягненню художнього образу та призводить до генерації фахово-обґрунтованих, досить глибоких художніх висновків.

З метою активізації полімодальної форми художньо-образного асоціативного мислення студентів було застосовано поєднання методів слухового спостереження та візуалізації поліфонічних творів. Ефективність означеного методу у згаданому контексті підкреслюється в доробку.

Зокрема, Л. Гаврилова розглядає «метод візуалізації музичних творів» як чинник зростання якості професійної підготовки майбутніх учителів музики та зазначає, що «створення візуалізацій – це різновид методу синестезії як феномена співвіднесення образів різнорідних об'єктів, які сприймаються через різні модальності й ґрунтуються на механізмі асоціацій» [3, с. 20]. І. Туковою обґрунтовано доцільність застосування візуалізацій музичної тканини через графіки звукових хвиль з метою оптимізації процесів сприйняття форми музичного твору, його фактури й динаміки [9, с. 119–120]. Нами було запропоновано випробуванню у якості взірців ознайомитися із трьома фрагментами візуалізацій фуг І. С. Баха: h-moll та d-moll з 1-го тому ДТК та органної fugи d-moll. Було використано візуалізації С. Малинковського, створені у вигляді анімованих графічних партитур, поєднаних зі звуковою доріжкою, за допомогою програми Music Animation Machine. Випробуваними було відзначено, що прослуховування, поєднане зі спостереженням за графічним зображенням музичних тем, їх протискладань та інтермедій набагато скоріше створює уявлення про форму твору та розвиток взаємозв'язків між його елементами, адже читання такого виду партитури сприяє формуванню яскравих, систематизованих просторово-слухових уявлень про структуру твору. Також у якості прикладів візуалізації було використано живописні твори як приклад абстрактного втілення музичних творів, що сприяло активізації образного мислення.

Зазначимо, що в якості методів третього етапу формувального експерименту впроваджувалися такі, що відповідали формуючим завданням надіндивідуальної фази динамічної трансформації художньо-сміслових уявлень. На даній фазі відбувається екстраполяція означених уявлень (у їх фаховій проекції) в освітній процес [4]. Методична увага була спрямована на спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої активності у процесі знаходження відповідних засобів музично-піаністичної та вербально-педагогічної виразності. Отже, завдання на даному етапі були спрямовані на фахову актуалізацію педагогічного потенціалу художньо-сміслових уявлень особистості. Зокрема, випробувані складали сценарій уроку на тему «Музично-історична подорож у часі», у межах якого відтворювали музичні матеріали стилізації з метою демонстрації еволюції музичних стилів у проекції наслідування культурологічних епох. Виконання стилізацій супроводжувалося *вербальною репрезентацією* та поясненнями щодо обраної концепції інтерпретації, та піаністичних засобів її втілення. Виконавські стилізації, в основному, були зроблені на достатньому рівні. Навіть ладо-гармонійні особливості, ідентифікація яких викликала у випробуваних неабиякі труднощі на першому етапі, були застосовані усвідомлено, переконливо та, у більшості випадків, у достатньому обсязі. Отже, моніторинг показав, що зазнали значного розвитку здатності студентів до гнучкого оперування

художньо-смысловими уявленнями в самостійній інтерпретаційній роботі над твором із використанням усього полімодального творчого ресурсу в різних формах діяльності (під час репетиційної роботи, педагогічної практики, концертних виступів).

Висновки. Задля остаточного підтвердження ефективності запропонованої методики формування художньо-смыслових уявлень було обчислено сумарні результати, проведено підсумковий зріз у КГ та виконано підсумкове порівняльне обчислення за критерієм Фішера. На підставі аналізу результатів було зроблено висновок, що загальний рівень ЕГ підвищився з низького до середнього, натомість загальний рівень КГ залишився низьким. Отже, у групах, які мали майже однакові попередні результати, відбулися такі динамічні зміни: в ЕГ кількість досліджуваних високого рівня зросла з 0 % до 20 %, середнього рівня – з 40 % до 71,4 %, натомість кількість досліджуваних низького рівня впала з 60 % до 8,6 %. У КГ ситуація склалася дещо по-іншому: кількість досліджуваних високого рівня зросла з 0 % до 8,6 %, середнього рівня – з 42,9 % до 48,6 %, низького рівня – впала з 57,1 % до 42,9 %. Таким чином, у КГ студентів, які навчалися за традиційною методикою, спостерігалася позитивна динаміка, але менш інтенсивна, ніж у ЕГ. Також було з'ясовано, що всі компоненти структури художньо-смыслових уявлень пов'язані між собою. Динаміка позитивних змін набувала інтенсивності по мірі здійснення формувального експерименту. Це зумовлено тим, що знання та творчі навички, яких набували випробувані в ході експерименту, накопичувалися, що сприяло підвищенню рівня на кожному наступному етапі експерименту.

Наприкінці було проведено порівняльний аналіз результатів та підтверджено їх ефективність шляхом здійснення автоматичних розрахунків за критерієм Фішера. Розрахунки підтвердили результати дослідження, адже значення кутового перетворення дорівнювало 3,485, яке розташоване в зоні значущості за віссю Фішера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер, Г. С. (1979). *Творчество как точная наука: Теория решения изобретательских задач*. Москва: Советское радио (Altshuller, H. S. (1979). *Creativity as an exact science: Theory of inventive problem solving*. Moscow: Soviet radio). Retrieved from: <http://ratriz.ru/wp-content/uploads/2015/07/Альтшуллер-Г.С.-Творчество-как-точная-наука.pdf>.
2. Асафьев, Б. В. (1971). *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка (Asafiev, B. V. (1971). *Musical form as a process*. Leningrad: Music).
3. Гаврилова, Л. (2016). Оновлення методів музичного виховання в професійній підготовці майбутніх учителів музики в контексті інформатизації сучасної мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: Теоретичні й методичні аспекти: Збірник наукових праць*, 4, 14–24 (Havrylova, L. (2016). Updating the methods of musical education in the training of the future music teachers in the context of informatization of modern artistic education. *Professionalism of the teacher: Theoretical and methodological aspects: Collection of research works*, 4, 14–24).

4. Лі Ює. (2018). *Експериментальне дослідження художньо-смыслових уявлень майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. Одеса (Li Yue. (2018). *Experimental study of artistic-semantic ideas of the future music teachers in the process of learning piano playing*. Odessa).
5. Лі Ює. (2018). *Наукові підходи у дослідженні та формуванні художньо-смыслових уявлень студентів-піаністів у педагогічних університетах*. Київ (Li Yue. (2018). *Scientific approaches in the study and formation of artistic-semantic representations of students-pianists at pedagogical universities*. Kyiv).
6. Лі Ює. (2018). *Педагогічні умови і методи формування художньо-смыслових уявлень майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано* (Li Yue. (2018). *Pedagogical conditions and methods of formation of artistic-semantic ideas of the future music teachers in the process of learning piano playing*).
7. Реброва, О. Є. (2012). Методи формування художньо-ментального досвіду вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанного навчання. *Збірник наукових праць*, 402–407 (Rebrova, O. E. (2012). *Methods of forming of artistic-mental experience of a musical art teacher in the process of piano learning*. *Collection of scientific works*, 402–407).
8. Селевко, Г. К. (2005). *Энциклопедия образовательных технологий*. Москва: Народное образование (Selevko, H. K. (2005). *Encyclopedia of educational technologies*. Moscow: Public education).
9. Тукова, І. Г. (2015). Візуалізація форми музичного твору: Проблеми аналізу музики другої половини ХХ – початку ХХІ ст. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*, 3, 115–124 (Tukova, I. H. (2015). *Visualization of the form of a musical work: Problems of music analysis of the second half of the XX – beginning of the XXI century*. *Journal of the National Music Academy of Ukraine named after P. Tchaikovsky*, 3, 115–124).
10. Ян Вен'ян. (2017). *Категория пианизма в контексте исполнительской типологии фортепианного творчества* (Дис. канд. мистецтвознавства), Одеська національна музична академія імені А.В.Нежданової, Одеса (Jan Ven'yan. (2017). *The category of pianism in the context of the performance typology of piano creativity* (PhD thesis), Odesa National Music Academy named after A. V. Nezhdanova, Odesa).
11. Lyons, N., Kubler LaBoskey, V. (2002). *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

РЕЗЮМЕ

Ли Юе. Формирование художественно-смысловых представлений будущих учителей музыкального искусства: экспериментальная проверка методики.

В статье освещены ход и результаты экспериментальной проверки эффективности методики формирования художественно-смысловых представлений будущих учителей музыкального искусства. Раскрыта логика развертывания методики в соответствии с этапами формирования указанных представлений. Обоснованы методы и приемы, которые применялись на фоне внедрения определенных педагогических условий, с учетом динамики фазовых изменений в художественно-смысловых представлениях в процессе работы над произведением музыкального искусства.

Ключевые слова: смысл, художественно-смысловые представления, будущие учителя музыкального искусства, экспериментальное исследование, педагогические условия.

SUMMARY

Li Yuyu. Formation of artistic-semantic ideas of the future musical art teachers: experimental verification of the methodology.

The article reveals the main content of the experimental verification of the methodology of formation of the musical-semantic ideas of the future musical art teachers in the process of piano learning.

The experimental methodology was carried out step by step, orienting the methodological complex to the purposeful influence of the corresponding component. So, at the first, artistic-analytical stage, the music-information component was influenced. For this purpose, the first pedagogical condition was activated: a phased and purposeful expansion of the musical-semantic fund of the personality. This provided the skills to identify the artistic-semantic content of musical works, their artistic and socio-cultural contexts.

The aim of the second – experimental-accumulative – stage was to influence the elements of the experimental-associative component. This was done by enriching the tactile-sensory information, forming the basis of standards-stereotypes based on perception, apperception and activation of the associative-search activity in the work on the musical work. A second pedagogical condition was introduced: the accentuation of the associative-apperceptive experimental standards and their extrapolation to work on new musical works.

The aim of the third – design-semantic stage – was formation of exercises of the performing-interpreting component on generalization of semantic representations, their embodiment in the performing process, definition of the strategy of personal meanings and practical use of artistic-semantic ideas both during the performance of the musical work and in the process of pedagogical activity. At this stage, the third pedagogical condition was implemented: orientation to the semantic context of the artistic synthesis of artistic-aesthetic, musical-stylistic, musical-intonational (auditory), visual-semiotic, sound-timbral ideas.

Monitoring of the effectiveness of the used methodological tools has shown that significant changes were observed in students' abilities to operate flexibly with artistic-semantic ideas in independent interpretation work on a musical work using the entire poly-modal creative resource in various forms of activity (during rehearsal work, pedagogical practice, concert performances).

Key words: meaning, artistic-semantic ideas, future musical art teachers, experimental research, pedagogical conditions.

УДК 372.881.111.1

Iryna Liashenko

Education & Research Institute for

Business Technologies "UAB"

Sumy State University

ORCID ID 0000-0003-4211-5116

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/134-144

UNDERSTANDING NEEDS IN ESP TEACHING

The objectives of this study are to define the needs analysis, to review recent research into the importance of needs analysis and to provide a conceptual theoretical framework based on types of needs. In order to achieve the goal, the methods of providing literature review were used: confirmation of the hypothesis and fulfillment of the research tasks, a

complex of modern theoretical methods of research and approaches was used: analysis, synthesis, induction, deduction, systematization, comparison, generalization, which allowed to develop scientific sources, to determine the essence and features of needs analysis, to justify the advantages and shortcomings. This study has reported on the structured definition of needs analysis, presenting different interpretations and componential analysis. This study has also defined the reasons for necessity of providing the needs analysis. The objective of this is to identify the training gap in needs analysis.

Furthermore, the literature review has presented the classification of types of needs. They are distinguished as personal, learning and professional. There have been analyzed a number of studies with different structures which have been completed by the authors according to the requirements of time and modern system of ELT. There has been presented the detailed subdivision of target needs into necessities, lacks and wants and more complicated and recent analysis of target needs in the frame of personal and social requirements.

Consistent with recent research advocating the identifying needs analysis, our findings indicate that this is a process of defining the training gap between the starting point of where the learners are at present and the target point where they need to be. The process between these two points is called the learning needs, in ESP particularly language competence. Our findings highlight the main identifications of types of needs in the light of personal, learning and professional needs. We also reported on the necessary reasons for using needs analysis in the ESP teaching before designing a course. We are not yet in position to offer the unique classification of needs, which would fit the modern requirements in ESP. This review provides implications for developing the completed questionnaires for identifying the personal, learning and professional needs.

Different ways of leaning present one of the main limitations of this study. The definite relationships are present between the types of needs and different models in the educational process. Future work is needed to develop the questionnaire about needs of learners and providing needs analysis in different ways; personal, learning and professional.

Key words: *ESP teaching, needs analysis, types of needs, personal needs, learning needs, professional needs.*

Introduction. ESP teaching has been relatively new and has become quite fashionable, as it meets the modern requirements to the level and context of English for professionals, it also takes into account the small number of academic hours for teaching English compared to the load of hours in teaching English for linguists.

Many recent studies have focused on the approach in teaching English as a specific language. According to the most quoted definitions in this sphere, ESP must be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need.

The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? From this question more questions will come and some of them will relate to the learners themselves, some to the nature of the language the learners will need to operate, some to the given learning context.

Analysis of relevant research. But this whole analysis comes from an initial identified need on the part of the learner to learn a language. ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning [9]. Stevens (1988) identified absolute and variable characteristics of ESP:

Absolute characteristics:

ESP consists of English language teaching which is:

- designed to meet specified needs of the learner;
- related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centred on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
- in contrast with general English.

Variable characteristics of ESP may be, but is not necessarily:

- restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading only);
 - not taught according to any pre-ordained methodology [18].
- Dudley-Evans and St John (1998) define ESP characteristics as those:

Absolute characteristics:

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centered on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students [5].

Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems. Maley (2007) also states that "Since then [i.e. the 1970s] ESP... has seen the hiving off of English for Business Purposes and English for Academic Purposes as largely independent focuses. Nonetheless there has been a steady demand for courses related to the immediate needs of students rather than to the ENOP (English for No Obvious Purposes) offered in most secondary education institutions" [8].

For Harding (2007) ESP "teaches "the language for getting things done". (...) ESP is a comprehensive term and it includes English for Business and English for Academic Purposes, but as these are such developed and well-

established areas of ELT in their own right, we have not put them to the forefront here [i.e. in Harding's book]" [8].

Aim of the study. In view of analyzed definitions of ESP teaching it has become obvious that needs analysis is the very first step in designing the appropriate course for learners in ESP teaching. Thus, in this paper we continue researching the importance of needs analysis in ESP. The objectives of this study are to define the needs analysis, to review recent research into the importance of needs analysis and to provide a conceptual theoretical framework based on types of needs.

Research methods. To achieve the goal, confirmation of the hypothesis and fulfillment of the research tasks, a complex of modern theoretical methods of research and approaches was used: analysis, synthesis, induction, deduction, systematization, comparison, generalization, which allowed developing scientific sources, determining the essence and features of needs analysis, justifying the advantages and shortcomings.

Results. To define the term needs analysis, we reviewed the number of studies in this sphere.

Need analysis is defined as a provisional process before a language course and syllabus design, materials selection, education process methodology and assessment. ESP teachers should take into account the results of needs analysis investigation while designing a language course or a training program for particular professional needs [12].

For Brown (1995) needs analysis is the systematic collection and analysis of all subjective and objective information needed to outline and confirm defensible curriculum purposes that complete the language learning requirements of students within the context of particular institutions that influence the educational process [2].

Hutchinson and Waters (1987) (as cited in Fadel & Elyas, 2015) defined needs analysis by distinguishing between target needs, i.e. what the learner needs to learn, and "wants" which are the learners' views concerning their needs [5].

Nunan (2001) (as cited in Balaei & Ahour, 2018) distinguishes needs analysis as "technique and procedures for collecting information to be used in syllabus design" [1].

Duddley-Evens (1998) (as cited in Dardig, 2015) pointed out that students' needs analysis is divided into two steps. The first defines the information about students' "Possession" of their current level of L2-ESP, content knowledge in L1 & L2, motivation and method of learning. The second provides with the information what students want to achieve "ESP needs" [3].

Munby (1978, p. 43) (as cited in Khalid, 2016) stated that, needs analysis could also help in evaluating an existing programme and comparing to the needs of the learners, could find the appropriate solution to the lack of what the learners require. This process should be accessible for both learners and teachers [12].

The same idea of not following just the needs of learners is supported by Gilb (1988). He distinguished that “Good course design should separate ends from means. “We are constantly making the mistake of specifying the means of doing something rather than the results we want. This can only limit our ability to find better solutions to real problems” [7].

Duddley-Evans and St. John (2009) identified eight components in actual concept of needs analysis which have been grouped into five broad areas including:

- 1) target situation analysis and objective needs analysis (e.g. tasks and activities learners will use English for;
- 2) linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis, i.e. knowledge of how language and skills are used in the target situations;
- 3) subjective needs analysis, i.e. learners’ wants, means, subjective needs-factors that affect the way they learn (e.g. previous learning experiences, reasons for attending the course, expectations);
- 4) present situation analysis for the purpose of identifying learners’ current skills and language use;
- 5) means analysis, i.e. information about the environment where the course will run [14].

Stern’s (1992) structure of needs analysis includes four types of ESP teaching objectives: proficiency, knowledge, affective and transfer.

Proficiency objectives relate to the mastery of the four language skills: reading, writing, listening and speaking.

Knowledge objectives involve the gaining of linguistic and cultural information.

Linguistic knowledge objectives refer to language analysis and awareness of the systematic aspects of language while cultural knowledge objectives refer to the control of socio-cultural rules (mastery of the norms of society, values and orientations and also the ability to recognize culturally significant facts).

Affective objectives correlate with the development of positive feelings toward the subject of study.

Transfer objectives concern the ability to generalize from what has been learned in one situation or another [17].

Numerous studies identify the needs analysis as target situation analysis, present situation analysis, pedagogic needs analysis, deficiency analysis, means analysis, register analysis, discourse analysis and genre analysis [13]. The study has conducted the research of different interpretations of needs analysis from this point of view.

Deficiency analysis is aimed to identify the gap between present and target knowledge, considering learners’ needs or wants.

Strategy analysis or learning needs analysis deals with the learners' strategies, which enable the learners to reach the desired aim – this is related to the process of learning and motivation.

Means analysis are considered as the factors in the educational process related to the organizational issues: such as:

- classroom culture;
- staff;
- pilot target situation analysis;
- status of service operations;
- study of change agents.

Register analysis or frequency analysis called by Robinson (1991) operated almost entirely at word and sentence level. The main motive behind register analysis was the pedagogic one of making the ESP course more relevant to learners' needs (Hutchinson and Waters, 1987) [13].

Register analysis is called very important in ESP course designing as it is a valuable tool for identifying classroom materials with high content validity; the mistake was to try to teach these materials by the same principles that they were selected [4].

Discourse analysis also called rhetorical or textual analysis shifted attention to the level above the sentence and tried to find out how sentences were combined into discourse (Hutchinson & Waters, 1987) [13]. Discourse analysis is defined as: a) concerned with language use beyond the boundaries of a sentence/utterance; b) concerned with the interrelationships between language and society and c) as concerned with the interactive or dialogic properties of everyday communication [19].

Defining so called training gap is a corner stone in needs analysis. This "gap" is designed by the frames between where the learners are now and where they need to be. This training gap is realized through the language competence.

We should mention that importance of identifying the needs is relevant to ESP instructors. Most general English courses are satisfied with general context of language proficiency. In ESP teaching training gap helps to organize the educational process more thoroughly, adapting to the specific needs of learners, which makes the learning process learner's centered. So, it is more motivating if it is related to the reality in profession.

The main reasons for necessity of providing the needs analysis are outlaid in the study of Richards (2001).

The author claims that needs analysis in language teaching can be used for a number of different purposes, for example:

"To find out what language skills a learner needs in order to perform a particular role, such as sales manager, tour guide or university student; to help determine if an existing course adequately addresses the needs of potential

students; to determine which students from a group are most in need of training in particular language skills; to identify a change of direction that people in a reference group feel is important; to identify a gap between what students are able to do and what they need to be able to do; to collect information about a particular problem learners are experiencing” [16].

What kinds of needs should be considered?

According to Hutchison and Waters (1987), there should be difference between a target needs and learning needs. In his paper he explains target needs by the terms necessities, lacks and wants. “Necessities is the type of need, which is determined by the demands of the target situation, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation” [10].

Hutchinson (1987) points out that the necessities should be identified in the complex of lacks – which of the necessities the learner lacks. “The target proficiency in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learner’s lacks” (Hutchinson, Waters and Breen (1979).

As for wants, Hutchinson (1987) states that there is no exact connection between the necessities and wants of a learner from the point of view of a teacher. But the wants as motivation of a learner should be taken in an account. In his case study research Hutchinson found out that among two group of students: of the Medical and the Agriculture and Veterinary students only the Medical students have motivation to study their specific texts. The Agricultural and Veterinary students were really reluctant in their study of specific texts in their specialism. They had wanted to become the doctors but failed in the admission process.

According to this case study, the author represented the table of the necessities, lacks and wants [10, 58].

Table 1

Necessities, lacks and wants

	OBJECTIVE (i.e. as perceived by course designers)	SUBJECTIVE (i.e. as perceived by learners)
NECESSITIES	The English needed for success in Agricultural or Veterinary Studies	To reluctantly cope with a “second-best” situation
LACKS	(Presumably) areas of English needed for Agricultural or Veterinary Studies	Means of doing Medical Studies
WANTS	To succeed in Agricultural or Veterinary Studies	To undertake Medical Studies

In order to determine the learning needs, Hutchinson compared the ESP course for learner as a journey, where the starting point is lacks and the destination is necessities and wants, and the learning needs is a route. In other words as Indrasari (2016) interpreted, learning needs are the learner’s knowledge and ability for performing their tasks to the required degree of

competence in target situation. This information may be recorded in terms of language items, skills, strategies, subject knowledge, etc. [11].

The collective study of Huhta, Vogt, Johnson & Tulkki (2013) has investigated the other approaches to types of needs. Thus, Berwick (1989) defined felt needs and perceived needs, where he differentiated a personal view of the professional learner and his or her professional context for learning. Brindley (1989) referred to as subjective and objective needs. He distinguished that objective needs are based on facts and may be introduced from outside views, while subjective needs are those that involve the personal perspective of the learner as an individual (as cited in Huhta, 2013) Robinson (1991) has developed a bit different starting point in defining learner's needs: she suggested that they can be divided in three different levels: the micro-, meso- and macro-levels of need, where micro-level needs are the needs of the individual learner, meso-level needs are the needs in the context of the workplace or education institution and macro-level needs are the needs of society. All these levels are interconnected [9].

Tahir (2011) has presented another point of view on the structure of learning needs. In his study he identified three subdivisions into psychological and cognitive needs, sociological needs and methodological needs [20].

In ESP learning the personal wants as subjective needs should also be considered, because they are very important factors in motivation. It is very important to find the right balance between the students' wants and the teachers' view of what they really need in their target expectations. It will help the quality in perception and efficiency in learning. In other case it may cause the reluctance in the education process and learners unwillingness to study.

Thus, Oxford (2003) distinguishes the personality types, which should be considered in learning. She reports on four strands in the personality type: extraverted vs. introverted; intuitive-random vs. sensing-sequential; thinking vs. feeling; and closure-oriented/judging vs. open/perceiving. The author identifies them as follows:

Extraverted vs. Introverted. As these types are considered to be opposite, the extravert and introvert learners can learn to cooperate with the teacher's assistance. The level of extravert enthusiasm can be manageable and introverts can get the opportunity to work equally with extraverts.

Intuitive-Random vs. Sensing-Sequential. Intuitive-random students think in abstract and like creating and prefer guiding their own learning. However, sensing-sequential learners like facts, want guidance and specific instruction from the teacher, and look for steadiness. The best way to manage these two types in one class is to offer variety and choice: a highly organized structure for sensing-sequential learners and at other times multiple options and enrichment activities for intuitive-random students.

Thinking vs. Feeling. Thinking learners are oriented toward the truth, want to be viewed as skilled and might secretly desire to be praised themselves. They may seem separate. On the other hand, feeling learners value other people in very personal ways. They are more emotional and considerable. The teachers in the class with these types can help thinking learners show greater over compassion to their feeling classmates and suggest that feeling learners might tone down their emotional expression while working with thinking learners.

Closure-oriented/Judging vs. Open/Perceiving. Closure-oriented students want to reach judgments or completion quickly, they are serious, hardworking learners who like to be given written information and enjoy specific tasks with deadlines. In contrast, open learners want to stay available for new insights and are therefore sometimes called “perceiving”. They take learning less seriously, treating it like a game and dislike deadlines. Anyway, these two types may provide a good harmony for each other in the classroom. The best way in managing these types is to make cooperative groups that include both types of learners, since these learners can benefit from collaboration with each other [15].

Depending on the role and position of a teacher and a learner, there are different approaches to the way of learning. But ESP teaching means learner-centered education.

Conclusions. The present study was designed to determine the necessity of identifying the learners needs in the ESP teaching. The first question in the study was to identify the interpreting of needs analysis in the ESP teaching syllabus. The second question sought to determine the importance of needs analysis applying in ESP course designing.

And another question was focuses on the theoretical frame of defining the types of needs in the literature. This research contributes to ESP and needs analysis literature by demonstrating the importance of needs analysis in the context of ESP teaching. Many studies have reported on the developed models of needs of learners and presenting the classified identification of the types of needs distinguished by different authors at different time. However, modern requirements to the models in teaching according to the demands of time make the necessity to adapt the needs analysis to the definite educational environment considering the ESP principles.

Consistent with recent research advocating the identifying needs analysis, our findings indicate that this is a process of defining the training gap between the starting point of where the learners are at present and the target point where they need to be. The process between these two points is called the learning needs, in ESP particularly language competence.

Our findings highlight the main identifications of types of needs in the light of personal, learning and professional needs. We also reported on the necessary reasons for using needs analysis in the ESP teaching before designing a course.

We are not yet in position to offer the unique classification of needs, which would fit the modern requirements in ESP. This review provides implications for developing the completed questionnaires for identifying the personal, learning and professional needs.

Different ways of leaning present one of the main limitations of this study. The definite relationships are present between the types of needs and different models in the educational process.

Future work is needed to develop the questionnaire about the needs of learners and providing needs analysis in different ways; personal, learning and professional.

REFERENCES

1. Balaei, P., Ahour, T. (2018). Information Technology Students' Language Needs for their ESP Course. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7 (2), 197–203.
2. Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle Publishers, 20 Park Plaza, Boston, MA 02116.
3. Dardig, M. H. (2015). Using the Communicative Language Teaching Approach (CLT) in Teaching English for Specific Purposes (ESP). *Journal of American Science*, 11 (3).
4. Demarco, C. (2011). *The role of register analysis in an English for Special Purpose (ESP) curriculum*. Retrived from: <http://www.tesol.org>.
5. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge university press.
6. Fadel, S., & Elyas, T. (2015). ESP needs analysis to integrate a scientific reading program in the English language institute at King AbdulAziz University. *International Journal of Educational Investigations*, 2 (4), 14–27.
7. Gilb, T., & Finzi, S. (1988). *Principles of software engineering management (Vol. 11)*. Reading, MA: Addison-Wesley.
8. Harding, K. (2007). English for specific purposes. *Resource books for teachers*, edited by Alan Maley, 1997, OUP.
9. Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E., & Tulkki, H. (2013). *Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge University Press
10. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
11. Indrasari, N. (2016). English for Specific Purposes: A Need Analysis at The Second Semester of Physics Education Students of IAIN Raden Intan Lampung in The Academic Year of 2015/2016. *English Education: Journal Tadris Bahasa Inggris*, 9 (1), 161–172.
12. Khalid, A. (2016). Needs Assessment in ESP: A Review. *Studies in Literature and Language*, 12 (6), 38–46.
13. Massouleh, N. S., Branch, R., & Jooneghani, R. B. (2012). Needs analysis: ESP perspective on genre. *Journal of Education and Practice*, 3 (6), 60–71.
14. Otilia, S. M. (2015). Needs analysis in English for specific purposes. *Annals of the Constantin Brâncuși University of Târgu Jiu, Economy Series*, 1 (2), 54–55.
15. Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *Iral*, 41 (4), 271–278.
16. Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.

17. Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford Univ Pr.
18. Strevens, P. (1988). The learner and teacher of ESP. *ESP in the classroom: Practice and evaluation*, 31, 91–119.
19. Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: The sociolinguistic analysis of natural language* (Vol. 4). University of Chicago Press.
20. Tahir, A. (2011). Learning Needs – A Neglected Terrain: Implications of Need Hierarchy Theory for ESP Needs Analysis. *English for Specific Purposes World*, 33 (11).

АНОТАЦІЯ

Ляшенко Ірина. Розуміння потреб студентів у викладанні англійської мови професійного спрямування.

Сучасні підходи до специфічного викладання англійської мови вимагають постійного вдосконалення, оскільки останні роки відзначається зростаюча глобальна тенденція розвитку комунікації й застосування мов у різних сферах. З одного боку більшість підходів орієнтовані на професійний контекст. З іншого боку проблема полягає в нестачі академічних годин для детального викладання, що є результатом зниження якості і втрати мотивації студентів. У даній роботі розглядається аналіз потреб студентів, необхідність проведення такого аналізу перед початком курсу англійської мови для професійного спрямування. Робота дає літературний огляд типів потреб студентів.

Ключові слова: професійне навчання англійської, аналіз потреб, типи потреб, особисті потреби, навчальні потреби, професійні потреби.

РЕЗЮМЕ

Ляшенко Ирина. Понимание потребностей студентов в преподавании английского языка профессионального направления.

Современные подходы к специфическому преподаванию английского языка требуют постоянного совершенствования, поскольку последние годы отмечается растущая глобальная тенденция развития коммуникации и применения языков в различных сферах. С одной стороны, большинство подходов ориентированы на профессиональный контекст. С другой стороны, проблема заключается в недостатке академических часов для детального преподавания, является результатом снижения качества и потери мотивации студентов. В данной работе рассматривается анализ потребностей студентов, необходимость проведения такого анализа перед началом курса английского языка для профессионального направления. Работа дает литературный обзор типов потребностей студентов.

Ключевые слова: профессиональное обучение английскому, анализ потребностей, типы потребностей, личные потребности, учебные потребности, профессиональные потребности.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН)

У статті представлено аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури щодо пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів. На основі методу аналізу, синтезу й узагальнення уточнено поняття «пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів», окреслено особливості формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Розроблено й теоретично обґрунтовано технологію формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін та етапи її реалізації. Наведено приклади та розкрито сутність форм і методів навчання, які використовуються на кожному етапі. Практичне значення дослідження полягає у використанні його результатів для оновлення змісту лекційних і практичних занять із педагогічних дисциплін. Перспективними напрямками подальших розвідок визначено обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: самостійність, пізнавально-творча самостійність, майбутні учителі іноземної мови, педагогічна технологія.

Постановка проблеми. Світові глобалізаційні процеси в освіті стимулюють підвищений інтерес школярів до іноземної мови, що, у свою чергу, вимагає підвищення професіоналізму вчителів іноземної мови. Головна функція сучасного педагогічного закладу вищої освіти (ЗВО), як зазначають вітчизняні науковці, полягає в підготовці фахівців, здатних творчо мислити, бути ініціативними й відповідальними у професійній діяльності. Проте особистісно зорієнтований напрям української педагогічної освіти може бути впровадженим не лише за умови бажання студента отримувати професійні знання під час навчання, а також за наявності в нього сталих умінь і навичок пізнавально-творчої самостійності, які не тільки допоможуть самостійно опановувати нову інформацію у процесі вивчення педагогічних дисциплін, а й стануть у нагоді в подальшій професійно-педагогічній діяльності. У зв'язку з такими тенденціями актуальною постає проблема формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Процесу формування пізнавально-творчої самостійності індивіда присвячені філософсько-педагогічні праці

(І. Бех, Дж. Брунер, М. Євтух, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Тархова, І. Якіманська), психологічні (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Е. де Боно, А. Маркова, А. Маслоу, С. Рубінштейн) та методичні (Є. Голант, І. Зимня, І. Ільясов, Г. Кітайгородська, І. Лернер, С. Ніколаєва, М. Скаткін).

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати технологію формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін та етапи її реалізації.

Методи дослідження: аналіз філософської, психолого-педагогічної і методичної літератури для порівняння й зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему з метою обґрунтування технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін та етапи її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Дослідження сутності пізнавальної діяльності, пізнавально-творчої активності й самостійності особистості представлені у працях М. Данилова, П. Підкасистого, М. Скаткіна, Н. Тализіної, Т. Шамової, Г. Щукіної. Авторські концепції розвитку пізнавальної творчої самостійності студента ВЗО пропонують сучасні дослідники – В. Беліков, В. Буряк, О. Іванова, С. Кулагіна, О. Малихін, В. Мілашевич, В. Повзун, М. Солдатенко, О. Цокур, В. Чайка, Н. Янкіна.

О. Лазарева розглядає самостійну творчу діяльність студентів як основний спосіб активного, продуктивного учіння та провідний чинник самореалізації конструктивних і креативних якостей особистості. Автор зазначає, що пізнавально-творча діяльність студентів у евристичній освіті набуває якостей, важливих для їх особистісного зростання. Студенти опановують евристичні способи розв'язання завдань, конструктивні та діагностичні вміння, можуть вільно обирати зміст і методи навчання, їх пізнавальна діяльність отримує мотиваційно-цільову спрямованість. Освітні здобутки в евристичній освіті набувають більш високого рівня та сприяють успішній самореалізації творчого і професійного потенціалу особистості (Лазарева, 2014).

Не дивлячись на різноплановість підходів учених до характеристики дефініції «самостійність», більшість доходить спільної думки щодо такої її ознаки, як готовність особистості до діяльності й активного прояву цієї готовності. Самостійна особистість не чекає підказок, указівок, вона активно обстоює власні погляди, здатна виступити організатором і повести за собою для реалізації поставленої мети. Зважаючи на це, серед структурних компонентів самостійності виокремлюють мотиваційний (виявляється як усвідомлена спонука до цілеспрямованої діяльності), змістово-операційний (містить оволодіння системою знань і способами діяльності) та вольовий (для досягнення цілей діяльності необхідні вольові зусилля), що охоплюють самосвідомість, самопізнання, саморегуляцію, самооцінку, самоконтроль, самосприйняття, самоцінність, самоповагу, самоактуалізацію,

самоефективність, а також такі морально-вольові якості, як цілеспрямованість, рішучість, упевненість, ініціативність, відповідальність.

Т. Точиліна виділяє такі найбільш істотні компоненти пізнавальної самостійності: мотиваційний, орієнтаційний, змістово-операційний, емоційно-вольовий і оціночний (Точиліна, Філіпенко, 2016).

Ми розглядаємо «самостійність» як багатоаспектне особистісно-діяльнісне утворення, що знаходить вияв у потребах, уміннях, здібностях особистості самостійно, незалежно, ініціативно висувати цілі, формулювати значущі проблеми, обирати творчі та евристичні засоби їх вирішення, виявляти наполегливість, доводячи рішення визначених проблем до позитивних результатів, а також давати власну оцінку своїй діяльності.

До способів формування самостійності саме як професійно-особистісної якості в системі педагогічного ЗВО науковці зараховують: використання колективної оцінки й самооцінки (Н. Дідусь); використання індивідуальних доручень не тільки в навчальній, а і у громадській роботі, створення умов, які вимагають прояву самостійності, ініціативності, творчості (В. Селіванов); використання непрямих методів керівництва (Т. Шалавіна); постановку ситуацій вибору (І. Кондаурова, К. Чикнаверова) тощо.

Організація та здійснення процесу підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах ЗВО висвітлено в наукових дослідженнях О. Арделян, І. Задорожньої, Т. Кисільової, Т. Мінакової, В. Мичковської, Г. Славіної, Л. Тархової, Є. Шульміної, Н. Янкіної. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців іноземної мови міститься у працях Л. Андерсона, Дж. Блока, Б. Блума, Д. Коррігана, Дж. Лемке. Професійна підготовка студентів – майбутніх учителів іноземної мови представлена в роботах В. Бондаревського, Л. Литвинової, О. Олексюк, Л. Подоляк, З. Равкіна.

Самостійність, як професійно-особистісна якість, є складовою професіограми різних спеціальностей.

На підставі проведеного аналізу визначаємо пізнавально-творчу самостійність майбутніх учителів іноземної мови як динамічну якість, в основі якої є органічне поєднання інтелектуальних здібностей і вмінь особистості орієнтуватися в іншомовному та педагогічному просторі, готовності й прагнення виконати творчо навчально-пізнавальну діяльність без зовнішнього втручання, адекватно оцінити хід та результати цієї діяльності (В. Бенера, Т. Данилина, З. Джазаєва, О. Демченко, М. Євтух, А. Зязюн, В. Лозова, О. Михайлов, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Соколова, О. Сухомлинська, М. Фіцула, Д. Чижевський та ін.).

Аналіз наукових джерел дав підстави стверджувати, що особливістю формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін є здатність особистості студента до самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації в

іншомовному та педагогічному середовищі (І. Костікова, О. Малихін, І. Сіняговська, Г. Твердохліб та ін.).

Сучасна фахова підготовка студентів у педагогічних університетах містить інноваційні підходи, проте існує низка суперечностей, подолання яких зумовлює створення сучасних технологій формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Поняття «технологія» та «педагогічна технологія» досліджували такі науковці В. Безпалько, І. Дичківська, М. Кларін, П. Москаленко, О. Пехота, Г. Селевко, В. Сластьонін та інші.

Технологізація освіти вимагає дотримання змісту й послідовності етапів упровадження нововведень. І. Дичківська зазначає, що основне в технології – розробка та деталі інструментальних аспектів педагогічного процесу (Дичківська, 2012).

Педагог-дослідник П. Москаленко вважає цей феномен послідовним системним рядом вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики ефективності, корекції процесу навчання або виховання (Дичківська, 2012).

В. Сластьонін розглядає технологію як закономірну педагогічну діяльність, що впроваджує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має більш високий ступінь ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж під час використання традиційних методик навчання (Сластенин, 2002).

Відповідно до української дослідниці О. Козлової, педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і методологічних засобів педагогіки й методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики; набором технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя та гарантованість кінцевого результату (Дичківська, 2012).

О. Палеха розглядала педагогічну технологію як сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, які дають можливість успішно реалізувати поставлені освітні цілі (С. Гончаренка, М. Лещенко, С. Сисоєвої). Вона схарактеризувала технологію організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії, яка містить такі етапи: проєктивно-конструктивний, організаційно-технологічний і результативний, та ґрунтується на низці принципів: загальнопедагогічних (логічності, систематичності й послідовності, цілісності, диференціації та індивідуалізації, доступності, циклічності, демократичності) і специфічних (професійної та практичної спрямованості, алгоритмізації, єдності інноваційного й традиційного, рефлексії, варіативності, збалансованості, єдності контролю і самоконтролю,

естетизму, емоційної привабливості, креативності). Зміст запропонованої технології реалізується на таких підходах: традиційному, практично-орієнтованому, когнітивному, емпіричному та соціально-значущому, концептуально-ціннісному. Дослідниця зазначає, що самостійна робота є автономною або частково автономною. Її види визначаються змістом, метою навчальної дисципліни, місцем виконання й характером пізнавальної активності студентів. Самостійна позааудиторна робота майбутніх учителів іноземної мови забезпечується традиційними, електронними та людськими ресурсами (Палеха, 2016).

Зарубіжні науковці також розробляли цю проблематику. Наприклад, Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США дає визначення «педагогічній технології» як комплексному, інтегрованому процесу, який охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють основні аспекти засвоєння знань (Дичківська, 2012). У «Глосарії термінів із технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО) це поняття сформульовано як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завданням якого є оптимізація форм освіти (Дичківська, 2012).

З урахуванням змісту компонентів структури формування саме пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови та логіки процесу їхньої підготовки пропонуємо технологію формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін, концептуальну основу якої становлять системний, особистісно орієнтований, культурологічний та компетентісно-креативний підходи.

Розроблена технологія формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін містить такі етапи: професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний.

Професійно-мотиваційний етап технології передбачає формування стійкої професійної спрямованості майбутніх учителів іноземної мови до пізнавально-творчої самостійності, інтересу й позитивного ставлення до власної пізнавально-творчої самостійності, мотивації до пізнавально-творчої самостійності, дієву установку на здобуття професійних знань і вмінь. Метою змістово-діялісного етапу технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін є опанування студентами необхідними знаннями для здійснення такої діяльності, формування творчого мислення, зміцнення системи цінностей і переконань, формування системи професійних умінь та набуття майбутніми вчителями іноземної мови досвіду формування власної пізнавально-творчої самостійності. Особистісно-рефлексійний етап технології

орієнтовано на поглиблення, узагальнення й систематизацію, творче застосування знань та вдосконалення професійних умінь, вироблених на попередніх етапах, подальший розвиток творчого мислення й формування стійкої рефлексійної позиції майбутніх учителів іноземної мови щодо формування їхньої пізнавально-творчої самостійності у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Всі три етапи забезпечують сформованість пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

До навчально-методичного інструментарію формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін (комплекс засобів програмно-змістового і навчально-методичного забезпечення реалізації означеної технології) віднесено:

- проблемні лекції, евристичні лекції-бесіди, семінарсько-практичні заняття, відеолекторії, інтерактивні методи (диспути, дискусії, круглі столи, мозковий штурм, модерація, прийоми саморегуляції), пошукові, дослідницькі та рефлексивні методи, створення проблемних ситуацій, кейс-метод, створення методичних портфоліо, розробка проектів;

- реалізація завдань у контексті формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін;

- відвідування тренінгів і майстер-класів та участь у них, робота з інформаційними джерелами, додатковою літературою, вивчення перспективного досвіду, самостійна робота в аспекті формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Наведемо деякі приклади й розкриємо сутність форм і методів навчання, які можуть використовуватися на кожному етапі технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Із метою посилення мотивації до навчання на заняттях доцільно запровадити опорні конспекти та узагальнювальні таблиці; необхідно вмотивовувати практичну значущість навчального матеріалу, добирати цікаві приклади нестандартних педагогічних ситуацій; підбирати практичні завдання творчого характеру (наприклад, розробити фрагмент уроку з використанням евристичного діалогу, скласти план-конспект евристичної бесіди тощо). Таким чином, поглиблюючи загальні правила підготовки навчального заняття, студенти опановують різноманітні способи раціонального опрацювання матеріалу, вчаться правильно складати план, тези, виписки, конспекти, що значно підвищує інтерес до творчої діяльності.

На змістово-діяльнісному етапі у процесі діалогової взаємодії за допомогою евристичних запитань викладача, які мають професійну складову (зазвичай після лекції), студентам доцільно дати такі завдання:

письмово сформулювати відповіді і, у свою чергу, поставити зустрічні запитання викладачу й одногрупникам за темою. Після цього студенти можуть одержати список рекомендованої літератури для самостійного опрацювання та занотувати відповіді на основні проблемні запитання викладача. Результати такої роботи студенти можуть представити на консультаціях, індивідуальних заняттях, вислухати схвальні відгуки, доповнення, зауваження від викладача і одногрупників, поставити (як обов'язковий продукт) власні запитання евристичного характеру.

Зауважимо, що введення у процес навчання евристично-діалогічних методів надає студентам позитивний досвід спілкування з викладачем як із співрозмовником.

Прикладом форм і методів навчання, які спонукають студентів до самоаналізу та професійної саморефлексії можуть бути рефлексивно-ділова гра з використанням евристичного діалогу, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивна інверсія, рефлексивний тренінг.

Рефлексивно-ділові ігри пропонуємо використовувати з метою формування у студентів навичок професійного спілкування, готовності до розв'язування проблемних ситуацій, підвищення рівня знань і вмінь планувати, аналізувати та приймати рішення у процесі евристично-діалогової взаємодії.

Проведення рефлексивно-ділових ігор передбачає вирішення таких завдань:

- закріплення знань із теоретичних та методичних основ евристичного навчання;
- вироблення вмінь конкретизувати та чітко формулювати педагогічні цілі, створювати проблемні ситуації й аналізу можливих варіантів усунення проблеми на основі евристично-діалогової взаємодії;
- навчання студентів обґрунтуванню можливих альтернатив в аргументуванні власної думки за допомогою евристичних прийомів.

Розкриємо алгоритм проведення рефлексивно-ділових ігор:

1. Студенти об'єднуються у групи по п'ять осіб або у дві команди. Гра розпочинається з оголошення викладачем спільної для всіх груп або команд мети та запису її на дошці, визначення ліміту часу на підготовку виступу.

2. Підготовка групами або командами рішення завдання та його презентація у формі рольової гри з використанням короткого евристичного діалогу. Після завершення презентацій студенти здійснюють аналіз виступів. Потім проводиться змагання між підгрупами. Кожна підгрупа формулює педагогічну ситуацію для свого опонента, на рішення якої відводиться 3 хвилини.

3. Викладач підводить підсумки, узагальнює всі рішення та робить висновок.

Метою проведення проблемно-рефлексивного полілогу є формування вмінь творчого осмислення дидактичних проблем, прийняття педагогічно доцільних рішень.

Організація проблемно-рефлексивного полілогу включає такі етапи:

- 1) постановка педагогічних проблем, визначення різних аспектів проблеми кожним із учасників;
- 2) висунення ідей щодо розв'язування означених проблем;
- 3) колективне обговорення, пошук правильних рішень.

Доцільність використання проблемно-рефлексивного полілогу полягає в тому, що його застосування дає можливість задіяти не лише найбільш активних і підготовлених до розв'язання проблем студентів, а й менш обізнаних і творчих. Через «заборону» на повторення кожним учасником досягався ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

У процесі рефлексивного тренінгу «Моя професіограма» студенти здійснюють аналіз професійних характеристик, особистісних професійно-творчих умінь, що необхідні студенту для ефективного здійснення професійної діяльності, та самоаналіз виокремлених умінь.

Проведення рефлексивного тренінгу здійснюється в декілька етапів:

- на підготовчому етапі студенти готують доповідь тривалістю до 10 хвилин, розраховану на розгляд одного з аспектів проблеми: «Суть предмету», «Основні поняття», «Емоційна оцінка»;
- перший етап – виступи учасників. Після доповіді кожному зі студентів ставляться запитання на розуміння;
- другий етап – висловлювання студентами свого ставлення щодо почутого з двох позицій: 1) відзначення цікавих моментів доповіді; 2) визначення позитивних та негативних сторін доповіді, з використанням формулювань «Я б на його місці ...»;
- третій етап – відповіді доповідача на запитання й висловлення позицій учасників;
- четвертий етап – це проведення рефлексивного тренінгу під час якого студенти здійснюють самоаналіз за визначеними професійними характеристиками на рівнях власних уявлень про себе та про інших учасників (Проценко, 2014).

Проведення рефлексивного тренінгу «Моя професіограма» сприяє самопізнанню студентів, учить адекватно реагувати на погляди інших, дізнаватися про них, виходячи з їхніх запитань та міркувань, зробити висновки про ставлення до себе.

Педагогічними умовами, що забезпечують ефективне функціонування технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін, визначаємо: включення студентів у різні види самостійної навчальної діяльності; моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, завдань, що вимагають нестандартного підходу до їх вирішення; організація цілеспрямованої роботи з формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови у

процесі вивчення педагогічних дисциплін із метою усвідомлення останніми значущості пізнавально-творчої самостійності.

Практичне значення. Матеріали дослідження можуть використовуватися у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови в педагогічних ЗВО для оновлення змісту лекційних і практичних занять із педагогічних дисциплін; в організації педагогічної практики; у процесі написання курсових і магістерських робіт; у розробці навчальних програм; у створенні навчальних посібників; у системі післядипломної освіти й підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови.

Висновки. Технологія формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін розроблена з урахуванням змісту компонентів структури формування саме пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови та логіки процесу їхньої професійної підготовки й базується на системному, особистісно орієнтованому, культурологічному та компетентісно-креативному підходах. Її етапи (професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний) забезпечено навчально-методичним інструментарієм, основу якого складають творчі та евристичні форми і методи навчання, які стимулюють творчу самостійну пізнавальну діяльність майбутніх учителів іноземної мови та професійну саморефлексію у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

До перспектив подальших наукових розвідок відносимо обґрунтування й експериментальну перевірку педагогічних умов, що забезпечують ефективне функціонування технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська, І. М. (2012). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2012). *Innovative pedagogical technologies*. Kyiv: Akademvydav).
2. Лазарева, О. М. (2014). Особливості самостійної пізнавально-творчої діяльності в евристичному навчанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 254–264 (Lazarieva, O. M. (2014). The peculiarities of cognitive creative independent activity in heuristic learning. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (38), 254–264).
3. Палеха, О. М. (2016). *Організація самостійної позааудиторної роботи майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах Великої Британії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Palekha, O. M. *Organization of the future foreign language teachers' out of class work in higher education institutions of Great Britain* (PhD thesis). Kyiv).
4. Проценко, І. І. (2014). Рефлексивно-оцінна діяльність суб'єктів навчання у процесі евристичної діалогової взаємодії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (37), 314–321 (Protsenko, I. I. (2014). Reflective-evaluative

activity of the subjects of education in the process of heuristic dialogue co-operation. *Pedagogical sciences: theory, practice, innovative technologies*, 3 (37), 314–321).

5. Слостенін, В. А. (2002). *Педагогіка*. М.: Академія (Slastenin, V. A. *Pedagogy*. Moscow: Akademia).

6. Тоциліна, Т. М., Філіпенко, І. І. (2016). Теоретичні та практичні основи розвитку пізнавальної самостійності студентів при вивченні фізики у вищому технічному навчальному закладі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 9 (1), 212–219 (Tochylina, T. M., Filipenko, I. I. (2016). Theoretical and practical basis of the development of students' cognitive independence while learning physics at higher technical education institution. *Scientific Notes. Series: The problems of the methods of physics, mathematics and technology education*, 9 (1), 212–219).

РЕЗЮМЕ

Михно Светлана. Технология формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин.

В статье представлен анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы относительно познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей. На основании методов анализа, синтеза и обобщения уточнено понятие «познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей», отмечены особенности формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин. Разработана и теоретически обоснована технология формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин и этапы ее реализации. Приведены примеры и раскрыта сущность форм и методов обучения, которые используются на каждом этапе. Практическое значение исследования состоит в использовании его результатов для обновления содержания лекционных и практических занятий педагогических дисциплин. Перспективными направлениями следующих научных исследований определено обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: самостоятельность, познавательно-творческая самостоятельность, будущие учителя иностранного языка, педагогическая технология.

SUMMARY

Mikhno Svitlana. Technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses.

The article reveals analysis of the philosophical, psychological, pedagogical, methodological literature on cognitive creative independence of the future foreign language teachers. The notion “cognitive creative independence of the future foreign language teachers” has been clarified on the basis of analysis and synthesis methods. The peculiarities of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses have been outlined. The notion “pedagogical technology” has been studied and analyzed. The technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses has been developed and substantiated, as well as the stages of its

implementation. The developed technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses has the following stages: professional, motivational, operational and reflective. The learning aids of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses include: problem lectures, heuristic lectures, discussions, interactive research and reflective methods, projects, trainings, etc.

The essence of the forms and methods of learning that are used on each stage of the technology is revealed and the examples are given. They are: unusual pedagogical tasks, reflective professional situations, role plays, creative practical tasks, heuristic discussions and lectures. The practical value of research consists in using its results to renew the content of lectures and practical sessions in pedagogical courses.

The study does not cover all aspects of the problem under discussion. The further research includes substantiation and experimental verification of conditions of forming of the cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses.

Key words: *independence, cognitive creative independence, future foreign language teachers, pedagogical technology.*

УДК 378.147: [81-11:37.026]

Ирина Пахненко

Сумской государственной педагогический
университет имени А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5880-703X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/155-172

ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ

Цель статьи состоит в описании системы и путей реализации общедидактических и специальных принципов, определяющих специфику профессиональной лингвистической подготовки будущих учителей-словесников. Методы исследования: теоретический анализ литературы, обобщение методического опыта, описательный метод. Указанный компонент системы преподавания рассматривается с учетом традиционных установок и новых тенденций в вузовском лингвистическом образовании. Предметом дальнейшего обсуждения могут стать вопросы формирования у магистрантов представлений о принципах изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе как неотъемлемой части профессиональной компетенции будущего преподавателя.

Ключевые слова: *дисциплины лингвистического цикла, общедидактические принципы, специальные принципы, антропоцентрическая парадигма в языкознании, профессиональная компетенция преподавателя.*

Постановка проблемы. Организация учебного процесса, подчиненная овладению лингвистическими дисциплинами в системе высшего филологического образования, опирается на общедидактические и специальные принципы, которые определяют все другие компоненты системы преподавания: объем учебного материала, степень его научно-

теоретической сложности, отбор лингвистических понятий, выбор методов и приемов обучения, формы организации учебного процесса, информационно-методическое и материально-техническое обеспечение подготовки будущих учителей-филологов, систему контроля и т.д. Поэтому знание и соблюдение этих принципов является неотъемлемой составляющей профессиональной компетенции вузовского преподавателя.

Анализ актуальных исследований. Во многочисленных публикациях в специализированных периодических изданиях, сборниках статей, посвященных вузовскому лингвистическому образованию, на многих конференциях разных уровней анализировался и обобщался опыт методики преподавания дисциплин языковедческого цикла в вузе, при этом вопросы о принципах изучения этих дисциплин рассматривались чаще всего опосредованно, в контексте анализа других лингвометодических проблем.

Авторы типовых программ (современных и прошлых лет) по различным лингвистическим курсам (В. И. Кодухов («Введение в языкознание», «Общее языкознание»), В. В. Бабайцева, В. В. Иванов, Л. Ю. Максимов, Н. М. Шанский, Л. Н. Пелепейченко, Г. Ф. Калашникова, А. И. Быкова и др. («Современный русский литературный язык»), Т. Н. Кандаурова («Историческая грамматика русского языка»), Т. А. Ладыженская, И. Д. Самойлова («Практикум по русскому языку»), Г. П. Ижакевич, О. В. Прискока («Основы культуры речи»), В. Д. Бондалетов, А. И. Горшков («Лингвистический анализ художественного текста») и др.) в объяснительных записках поясняют суть отдельных принципов, предопределяющих специфику построения системы изучения соответствующей дисциплины. А полного и систематизированного описания этих принципов в лингвометодике высшей школы – сравнительно молодой отрасли методики, которая стала активно развиваться в 70–80 годы прошлого века, – пока нет. Можно назвать единичные труды, в которых предприняты подобные попытки. Среди этих работ особого внимания заслуживает учебно-методическое пособие М. Б. Успенского «Курс современного русского языка в педагогическом вузе».

Цель статьи состоит в описании системы и путей реализации общедидактических и специальных принципов, определяющих специфику профессиональной лингвистической подготовки будущих учителей-словесников.

Для достижения поставленной цели использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ литературы по теме, обобщение методического опыта, описательный метод.

Изложение основного материала. Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе руководствуется традиционно выделяемыми в дидактике принципами организации учебного процесса,

которые действуют в любом конкретном предмете с учетом его специфики и уровня образования (общеобразовательная, высшая школа).

Один из ведущих общедидактических принципов в методике преподавания лингвистических дисциплин – это принцип *научности получаемых знаний*. В курсе современного русского литературного языка этот принцип требует «описания системы современного русского литературного языка в наиболее устойчивой и проверенной практикой преподавания научной интерпретации» [1, с. 16], знакомства студентов с разными направлениями в науке о языке, объяснения сути дискуссионных вопросов и способов их решения в различных научных концепциях. Такая трактовка принципа научности применима и для других дисциплин лингвистического цикла.

Реализуя принцип научности в курсе методики преподавания русского языка, целесообразно познакомить студентов с достижениями современной методической науки; открывать будущим учителям новые имена ученых-методистов, творчески работающих учителей; учитывать данные экспериментальной методики.

Другим ведущим общедидактическим принципом является принцип *сознательности*. Для вузовского курса современного русского литературного языка приемлема общепринятая трактовка этого принципа в методических работах, посвященных школьному обучению: «Сознательность обучения предполагает не только понимание, глубокое осознание изучаемого материала, но и понимание путей познания, активное участие школьника в познании: наблюдение над фактами языка, анализ языковых образцов, доступная исследовательская работа, решение проблемных задач, вывод правил и закономерностей, обобщение, систематизация и т.д. Сознательность обучения исключает механическое усвоение, зубрежку, отрывочность знаний» [11, с. 195]. Однако, по мнению М. Б. Успенского, понимание сознательности применительно к студентам-филологам значительно расширяется за счет следующих составляющих:

- понимание и умение обосновывать по каждому аспекту, каждому параметру особенности системы русского языка;
- понимание логики определений, характеристик лингвистических и языковых понятий, классификационного обоснования при группировании явлений русского языка, характера и причин исторических изменений в русском языке;
- осмысление связей между отдельными аспектами русского языка (фонетики и морфологии, морфологии и словообразования, морфологии и синтаксиса и т.д.);
- осознание характера связей между содержанием и формой в языке, между семантикой и средствами ее выражения;
- понимание и умение объяснить различные точки зрения лингвистов на явления русского языка [21, с. 36–37].

Предложенную исследователем систему можно расширить. Так, студенты должны понимать не только классификационное обоснование при группировке, но и осознавать классификации тех или иных явлений (единиц) языка в целом, особенно мультипликативные, использующие ряд оснований деления, и иерархические, имеющие механизмы включения подкласса в класс. Проявлением сознательного подхода к языку у студентов-филологов можно считать и:

- осознание ими последовательности анализа языковых единиц, четкое выделение при этом главных и второстепенных, постоянных и переменных признаков;

- осмысление взаимосвязи языковых явлений внутри системы, их причинную обусловленность;

- выявление нетипичных, переходных, синкретичных явлений в языке, правильную, т.е. неоднозначную, их квалификацию; понимание причин подобных явлений;

- осознанное владение терминологической системой русского языка, которое предполагает не только знание терминов и того, с какими разделами науки о языке они соотносятся, но и умение проводить параллели между существующими в современной русистике терминами и исходными словами, основами или морфемами, чаще корневыми, от которых они (термины) произошли, т.е. этимологией;

- понимание и объяснение фактов терминологической неупорядоченности (это касается и других дисциплин – «Стилистики», «Истории русского литературного языка» и др.), проблем определения отдельных единиц языка (слова, предложения);

- формирование с опорой на субъектный опыт своего отношения к различным подходам в решении тех или иных вопросов и высказывание его.

В процессе изучения курса исторической грамматики русского языка принцип сознательности предполагает: 1) понимание студентами неразрывной связи процесса возникновения и развития русского литературного языка с историей русского народа (это относится и к другой дисциплине лингвистического цикла – «Истории русского литературного языка»); 2) осознание причинно-следственных связей изучаемых явлений, понимание системного характера происходящих в языке изменений (монофтонгизация дифтонгов и дифтонгических сочетаний – результат действия тенденции к открытости слога; палатализация согласных под влиянием гласных переднего ряда и *j* – действия тенденции к слоговому сингармонизму; появление в древнерусском языке беглых гласных, односложных слов, закрытых слогов, оглушения, озвончения, различных видов ассимиляции согласных звуков – это следствие падения редуцированных и т.д.); 3) умение видеть и объяснить историю становления и развития фактов современного русского литературного языка.

Показателем сознательного усвоения студентами курса «Методика преподавания русского языка» является сформированная у них способность «сознательно создавать свой собственный опыт преподавания русского языка, умение отличать действительно ценное в опыте других от псевдонового» [2, с. 3], готовность к педагогической деятельности в изменяющихся условиях, в условиях модернизации школьного лингвистического образования. Кроме того, «сознательный подход к методике выражается в умении отличать главное от второстепенного, решающее от сопутствующего, в умении определить не только то, что и как нужно делать в данных конкретных условиях, но и почему так надо делать» [20, с. 5].

Принцип *преемственности и перспективности* предполагает, с одной стороны, преемственность между школьными и вузовскими лингвистическими курсами, с другой – обеспечение межпредметных связей с целью выработки единства требований, устранения терминологического разнобоя, формирования системы знаний студентов, исключения дублирования материала, осуществления профессионализации преподавания и т.д.

Так, одной из задач курса практикума является систематизация знаний по русскому языку, полученных студентами в школе, дополнение и углубление их, а также устранение отдельных недостатков в лингвистической подготовке студентов в рамках школьной программы. В этом контексте важным моментом является знание преподавателем высшего учебного заведения объема программы по русскому языку для общеобразовательной школы. Кроме того, практикум готовит студентов к более осознанному восприятию основной дисциплины лингвистического цикла в педагогическом вузе – «Современный русский литературный язык».

В процессе изучения курса современного русского литературного языка преподаватель должен учитывать, какие принципиально важные знания для этой дисциплины студенты получили на занятиях по «Введению в языкознание», и в соответствии с этим: 1) не включать в программу по современному русскому литературному языку вопросов, изучение которых предполагает курс «Введение в языкознание» (устройство речевого аппарата; основные теории слога; характеристика таких разделов лексикологии, как семасиология, ономасиология, ономастика, этимология и др.); 2) привлекать известную студентам информацию в процессе отработки тех или иных тем курса современного русского литературного языка.

«Старославянский язык» является первой учебной дисциплиной лингвоисторического цикла, имеющей цель заложить основы славистических знаний, которые станут базой для усвоения будущими филологами-русистами других дисциплин указанного цикла – «Исторической грамматики», «Истории русского литературного языка».

Кроме того, знания по старославянскому языку способствуют усвоению отдельных вопросов курса современного русского литературного языка – вопросов, касающихся его фонетического и грамматического строя, лексического состава, словообразовательной системы.

С целью установления преемственности, избежания перегрузки программы избыточной информацией и в итоге максимальной интенсификации учебного процесса целесообразно исключать дублирование материала в курсах исторической грамматики и старославянского языка. Так, в программе по исторической грамматике (составитель – профессор Т. Н. Кандаурова) рекомендуется в качестве исходной основы для прослеживания исторического развития языковых явлений принимать состояние древнерусского языка в X–XI вв. (к явлениям общеславянского периода следует обращаться лишь в целях разъяснения специфики древнерусского языка X–XI вв.) [9, с. 36]. Кроме того, курс исторической грамматики призван сформировать у будущих учителей-русистов навыки сопоставительного анализа явлений и фактов древнерусского языка, старославянского и современного русского языка.

Работая над курсом «Культура речи», преподаватель должен учитывать, что отдельные сведения по культуре речи студенты получали и ранее – при изучении «Современного русского литературного языка», «Практикума по русскому языку» и других дисциплин. Поэтому «Культура речи» становится связующим звеном ряда учебных курсов.

Богатые межпредметные связи у курса стилистики русского языка: с историей русского литературного языка (из этого курса студенты получают сведения об истории формирования и развития стилистической системы современного русского языка, у них формируется представление о стилистической норме как исторической категории), с курсом современного русского литературного языка (программа этой дисциплины предполагает характеристику единиц разных уровней с позиций их функционально-стилистических особенностей, теоретические положения всех разделов курса являются базой для стилистической характеристики языковых средств), с методикой преподавания русского языка (будущие учителя должны ориентироваться в том, какие сведения из области стилистики включены в школьную программу, как трактуются основные вопросы стилистики в школьных учебниках).

Традиционно изучение курса методики преподавания русского языка осуществляется в условиях тесных межпредметных связей с дисциплинами «Современный русский литературный язык», «История русского литературного языка», «Культура речи» и др.

При изложении ряда вопросов в курсе «Общее языкознание», касающихся анализа общезыковедческих и частнолингвистических взглядов отечественных ученых (А. А. Потебни, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова и др.), возможна бóльшая степень компрессии материала в силу того, что к

научному наследию языковедов студенты часто обращались при изучении различных лингвистических дисциплин – «Современного русского литературного языка», «Истории русского литературного языка», «Стилистики», когда знакомились с кратким очерком становления и развития того или иного вопроса в рамках обозначенных курсов.

Отдельные лингвистические курсы связаны с литературоведческими дисциплинами. Это – теоретико-практический курс истории русского литературного языка, рассматривающий язык в его историческом развитии на уровне текстов – литературных памятников; курс стилистики, предполагающий анализ образцов художественной речи – произведений классиков русской литературы; практикум «Лингвистический анализ художественного текста», формирующий у студентов навыки комплексного филологического анализа произведений словесного искусства на основе интеграции лингвистических, литературоведческих и лингвокультурологических знаний.

Принцип *доступности и посильности* позволяет «обращаться к наивысшей границе интеллектуальных возможностей студентов с целью постоянного ее повышения». Однако, руководствуясь этим принципом, преподаватель лингвистических дисциплин должен помнить следующее:

- содержание, объем, логика и технология предъявления программного материала должны быть посильны студентам и осмыслены ими [19, с. 344];

- для восприятия и осознания информации необходимо соблюдение в процессе педагогического общения «правила баланса общих знаний». «В педагогическом общении, – пишет В. Н. Мещеряков, – существует особый тип нарушения понимания, связанный с неверным определением говорящим области общих с собеседником знаний. Так, одной из самых распространенных ошибок неопытных учителей (это в равной мере относится и к начинающим преподавателям высшей школы – И. П.) является «отождествление» собственного объема знаний с тем, что имеется у учеников» [15, с. 176]. Их выравниваю служит специальная подготовка – предварительные разъяснения, объяснение неизвестных терминов, обращение к истории явления и т.д., т.е. операция пресуппозиции;

- необходимо оптимальное насыщение лекционного материала лингвистической терминологией, перенасыщение ею тормозит понимание предъявляемой информации;

- требуют комментирования случаи терминологической неупорядоченности;

- нужно избегать «нарочитой синтаксической усложненности суждений и умозаключений» (М. Б. Успенский);

- целесообразны постоянные подкрепления теоретических положений яркими, запоминающимися примерами – лингвистическими и лингвометодическими фактами.

Принцип *профессиональной направленности* лингвистических курсов требует ориентации на школу. Основная дисциплина, которая осуществляет теоретико-практическую подготовку студентов к профессиональной деятельности учителя русского языка в общеобразовательной школе, – это «Методика преподавания русского языка».

Однако профессионализация должна иметь место и при изучении лингвистических курсов. Так, профессиональная направленность курса «Введение в языкознание» заключается в том, что он помогает будущему учителю-филологу понять научные основы школьной русистики.

О том, в каких конкретных формах работы реализуется этот принцип при изучении современного русского литературного языка, шла речь в ряде публикаций, посвященных проблемам профессионализации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе (Г. Ф. Калашникова [8], Л. Ю. Максимов [12] и др.). Представим вслед за авторами публикаций эти формы работы: регулярное обращение на лекциях к школьной грамматике, к методической интерпретации той или иной темы, формулирование методических рекомендаций; включение в список литературы к лекциям, практическим занятиям, к самостоятельной работе студентов пособий для учителя, школьных учебников с указанием соответствующих параграфов; обстоятельное знакомство на практических и лабораторных занятиях с дидактическим материалом школьных учебников, со школьными словарями разных типов, специальной литературой, предназначенной для учеников и учителя; выполнение упражнений из школьных учебников; знание студентами порядка всех видов школьного лингвистического разбора; проведение практических, лабораторных занятий в аудиториях, максимально приближенных к типовым школьным кабинетам; имитация на этих занятиях обстановки школьного урока, включение в ход практических занятий разнообразных методических приемов, которые используются в школе (опрос у доски, записи на доске с соблюдением правил работы у доски, применение технических средств, игровые моменты, использование материалов занимательной грамматики, работа с карточками и т.д.); анализ школьных учебников по различным основаниям; сопоставительный анализ изложения той или иной темы в вузовском и школьном учебнике (в современных условиях такого рода задания будут уместны при организации индивидуальной учебно-исследовательской работы студентов); проверка школьных и студенческих диктантов, сочинений, изложений; планирование тематики спецкурсов, спецсеминаров, курсовых и дипломных работ, создание учебников, учебных пособий для педвузов с учетом профессионализации (педагогизации) учебно-воспитательного процесса.

Относительно профессиональной направленности курса современного русского литературного языка в одной из типовых программ указано, что этот принцип «требует не только единой лингвометодической

концепции преподавания русского языка в школе и вузе, но и введения специальных методических указаний, в которых объясняются различия в отборе, интерпретации и организации теоретического и практического материала в вузовской и школьной практике преподавания русского языка» [1, с. 17]. Главное же содержание указанного принципа, по мнению Г. В. Валимовой, «связано с формированием тех сторон подготовки, которые определяют умение трансформировать научный курс в предмет школьного преподавания. Это требует прежде всего понимания основ науки о русском языке» [5, с. 11].

При изучении исторической грамматики русского языка принцип профессиональной направленности предполагает:

- формирование у студентов готовности в доступной форме объяснять своим будущим ученикам в соответствии с требованиями программы школьного курса некоторые факты современного русского литературного языка с позиций их исторической обусловленности;

- привлечение для анализа на практических занятиях литературных произведений, изучаемых в школе (например, памятника древнерусской литературы «Слово о полку Игореве», былины); это положение относится и к практикуму «Лингвистический анализ художественного текста»;

- акцентирование внимания студентов на архаических элементах (старославянизмах, древнерусизмах, устаревших формах слов), которые встречаются в произведениях классической русской литературы.

В курсе практикума по русскому языку указанный принцип определяет одну из задач – «заложить основы для формирования первоначальных умений, необходимых будущему учителю русского языка» [10, с. 66]. С этой целью составители учебных программ рекомендуют в процессе изучения курса использовать различные виды работы по русскому языку, проводимые в школе: все виды лингвистического анализа, разнообразные диктанты, изложения, различные в жанрово-композиционном отношении сочинения, предлагать студентам провести на занятии проверку домашнего задания, письменных работ, задать вопросы по изученной информации, подобрать дидактический материал (текст, перечень слов) для диктанта, подготовить для своей группы домашнее задание, разъяснить аудитории смысл вводимого понятия или значение неизвестного для других слова и т.д.

В контексте профессиональной направленности дисциплины «Культура речи» среди ее задач называются такие: 1) «помочь студентам овладеть основами профессиональной лексики – лингвистической, литературоведческой, педагогической, общественно-политической терминологией»; 2) «привить... навыки в области школьного речевого этикета»; 3) «обучить студентов основам методики работы с учениками по культуре речи» [7, с. 3–4].

Кроме общедидактических принципов, в лингвометодике высшей школы действуют и специальные принципы, которые вытекают из специфики лингвистических дисциплин, входящих в систему профессиональной подготовки будущих учителей-словесников. Номенклатура этих дисциплин сформировалась в рамках традиционно выделяемых научных парадигм – сравнительно-исторической, ориентирующей внимание исследователей на «открытие законов, управляющих развитием родственных языков в прошлом» [6, с. 191]; системно-структурной, задача которой состоит в «познании языка как целостной функционирующей структуры, элементы и части которой соотнесены и связаны строгой системой лингвистических отношений» [6, с. 193–194].

В основе вузовского курса современного русского литературного языка лежит *структурно-семантический* принцип, так как он «позволяет выявить многоаспектность явлений языка и речи, показать их в максимальной совокупности дифференциальных (отличительных) признаков, из которых особенно важны форма (структура, строение) и значение (семантика) в их диалектическом единстве» [1, с. 17].

Одним из принципов лингвистического анализа образцов словесного искусства в курсе практикума «Лингвистический анализ художественного текста», входящего в элективную часть программы подготовки учителя-русиста, является учет взаимосвязи и взаимообусловленности формы и содержания художественного произведения.

Принцип *системности* реализуется как при изучении курсов, освещающих современное состояние развития русского языка, так и дисциплин историко-лингвистического цикла. В курсе современного русского литературного языка этот принцип требует изложения теоретического материала в последовательности, отражающей систему языка, связи между подсистемами (уровнями). Курс исторической грамматики представляет в системе историю изменений (фонетических, морфологических, синтаксических), которые пережил русский язык с древнейших эпох до современного состояния. В порядке, отражающем языковую систему, излагается материал и в курсе старославянского языка.

«Выражением принципа системности при обучении языку, – отмечает М. Б. Успенский, – правомерно считать не только выявление типичных признаков языковой системы во всех аспектах языка, но и нормативной реализации этих признаков» [21, с. 61]. В этом контексте можно говорить о пересечении принципа системности с принципом функциональности.

Принцип *функциональности* в преподавании вузовских дисциплин проявляется по-разному:

– в характеристике функций языка (курсы «Введение в языкознание», «Общее языкознание», «Современный русский литературный язык»);

- в объяснении, иллюстрации функций (роли) языковых единиц в речи – применительно к уровням языковой системы (причем применительно к фонетическому уровню этот принцип является сугубо функциональным, а к другим уровням – функционально-семантическим);
- в показе того, как системные свойства языковых единиц изменяются в процессе функционирования языковых фактов в речи (дисциплины «Современный русский литературный язык», «Стилистика»);
- в изучении особенностей функционирования «разноуровневых» языковых единиц в тексте (дисциплины «История русского литературного языка», «Стилистика», «Лингвистический анализ художественного текста»);
- в характеристике функциональных стилей языка и стилей речи (в курсе стилистики и кратко при изучении современного русского литературного языка).

Принцип *межуровневых и внутриуровневых связей* реализуется так же, как и в школьной методике изучения русского языка: он «предполагает установление зависимости, с одной стороны, между единицами одного уровня (их изменения под влиянием друг друга...) и, с другой стороны, между единицами разных уровней (возможность или невозможность функционирования)» [2, с. 138]. Кроме того, необходимо учитывать роль каждой языковой категории в системе языка, ее связь с другими категориями.

Принцип *историзма* реализуется в трех направлениях:

1) во включении в профессиональную программу подготовки будущих учителей-филологов дисциплин историко-лингвистического цикла («Старославянский язык», «Историческая грамматика», «История русского литературного языка»);

2) в применении исторического комментария к языковым фактам, которые не обусловлены современной системой русского литературного языка, это «помогает глубже показать тенденции к системности, действующие в языке» [17, с. 125];

3) в изложении истории становления и изучения тех или иных вопросов русского языкознания, методики преподавания.

Принцип *сопоставления* при изучении вузовских лингвистических курсов применяется очень широко. Так, общелингвистическая подготовка студентов, осуществляемая в рамках курса «Введение в языкознание», требует для иллюстрации теоретических положений привлечения фактического материала из разных языков.

Специфика дисциплины «Сравнительная грамматика восточнославянских языков» предполагает широкое использование сопоставлений. Одна из задач «Исторической грамматики» состоит в формировании у студентов навыков сопоставления явлений древнерусского языка с соответствующими явлениями старославянского и современного русского языка.

Особенность изучения курса «Современный русский литературный язык» в вузах Украины состоит в установлении связей с явлениями близкородственного украинского языка. В процессе изучения этого курса «необходимо обеспечить прочную теоретическую базу для дальнейшего сопоставления лингвистических явлений и представить перспективы сопоставительного исследования русского и украинского языков» [16, с. 4]. Методисты говорят о необходимости в курсе современного русского литературного языка системных сопоставлений и с другими языками. Языковые параллели помогают студентам осознать уникальность системы русского языка. С этой целью, отмечает М. Б. Успенский, «целесообразно привлекать для сопоставления те языки, которые именно по системным единицам этого аспекта наглядно контрастируют с русским языком» [21, с. 62]. Особенно актуальны такие сопоставления на двойных специальностях: русский и английский языки, русский и украинский и др. Так, на лекциях по современному русскому литературному языку будут уместны и целесообразны сопоставления с такими языками:

- при изучении системы гласных и согласных фонем – с английским языком, в котором существует оппозиция кратких и долгих гласных, но нет пар согласных по твердости/мягкости;

- при рассмотрении особенностей русского словесного ударения – с японским, шведским, чешским языком, с одной стороны (для японского, шведского языка характерно музыкальное ударение, для чешского – квантитативное), и с латышским, французским, польским – с другой (в этих языках ударение фиксированное: в латышском ударный первый слог, в польском – предпоследний, во французском – последний);

- при знакомстве с русской орфографией, в частности выяснении сути дифференцирующего написания, – с немецким языком, в котором все имена существительные пишутся с большой буквы;

- при изучении категории рода – с испанским, французским, итальянским, имена существительные в которых относятся к мужскому или женскому роду, и с английским языком, где нет категории рода;

- при анализе падежной системы – с английским языком (две падежные формы), с французским, итальянским, болгарским (нет категории падежа);

- при изучении глагольных категорий – с английским языком, в котором нет категории вида и очень богатая система времен, и т.д.

Такие «сопоставительные замечания» не требуют больших затрат времени.

Одна из задач курса «Культура речи» – выяснение характера и условий действия интерференции (украинско-русской, русско-украинской).

Новая – антропоцентрическая – парадигма в языкознании, предполагающая «переключение интересов исследователя с объектов

познання на суб'єкта», аналіз «чоловека в мові і мови в чоловіку» [14, с. 6], поставила нові задачі перед академічної і на її основі навчальної русистики і розширила номенклатуру лінгвометодических принципів організації навчального процесу в вузі.

Культурологічний принцип передбачає «вивчення мови як феномена культури» (В. А. Маслова), як засоби приобщення до національної культури, що передбачає усвідомлення взаємозв'язку мови і історії народу; осмислення проявлення національно-культурного фону на всіх рівнях мовної системи; усвідомлення своєрідності, самобутності, унікальності російської мови в процесі діалогу культур і мов. Ці задачі призначені для курсу «Лінгвокультурологія», який входить до вибіркової частини змісту освіти студентів-словесників і тому не завжди включається до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів. Тому вузовський викладач повинен усвідомлювати «культурологічний потенціал» інших дисциплін, що входять до системи професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Так, в пропедевтичному курсі «Введення в мовознавство» (розділ «Загальні питання мовознавства») мова йде про зв'язки мовознавства і культурології, про те, що на стику цих двох наук і з'явилася лінгвокультурологія.

«Культурологічний» потенціал «Практикума по російській мові» заключається в широкому використанні як дидактичного матеріалу до вправ, для диктантів і різних типів викладок «текстів з національно-культурним компонентом, відображають традиції, звичаї, побут, релігію російського народу...» [4, с. 138]. В процесі збагачення лексического запасу студентів-філологів цілеспрямовано частіше використовувати національно-марковані номінативні одиниці – слова і фразеологізми, культурно-значима інформація яких представлена як в денотативному, так і в коннотативному значенні одиниць (лексико-семантичні групи слів, позначають терміни родства, час, ступінь розміру, висоти, особливості характеру; зменшувально-ласкаві, знижувальні форми і др.). Великі можливості для використання таких номінативних одиниць надають «Лексикологія» і «Фразеологія» – найбільш «культурнонавантажувальні», за словами В. А. Маслової, розділи «Сучасного російського літературного мови».

В процесі вивчення «Історическої граматики», «Історії російського літературного мови», «Сравнительної граматики східнослов'янських мов» формується уявлення про мову як суспільному явленні, розвиваючомуся і змінюючомуся в тісній зв'язці з історією народу.

Великі можливості для осмислення студентами національно-культурної специфіки російської мови надає курс «Стилістика», який призначений служити пізнанню естетики слова, і курс «Культура

речи», приобщающий к богатству русской лексики и фразеологии (значимыми в этом аспекте являются такие разделы, как «Богатство и разнообразие речи», «Образность и выразительность речи», «Речевой этикет»). Кроме того, «История русского литературного языка», «Стилистика», «Лингвистический анализ художественного текста» предполагают исследование языка отдельных его носителей – художников слова, публицистов, философов, общественных деятелей, что также способствует реализации культуроведческого подхода к изучению языка.

Обязательного учета истории и культуры народа требует анализ языка художественного произведения, проводимый в рамках практикума «Лингвистический анализ художественного текста».

Когнитивный принцип объясняет необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Он предусматривает формирование у студентов понимания того, как «хранятся наши знания о мире, как они структурированы в языке в процессе коммуникации» [13, с. 4], а также понимания «роли языка как условия и орудия познания» [13, с. 12]. Решает эти задачи курс «Когнитивная лингвистика», который, как и «Лингвокультурология», входит в элективную составляющую содержания образования студентов-русистов.

Указанный принцип предполагает и активизацию познавательной деятельности студентов в процессе усвоения программного материала лингвистических дисциплин, дальнейшее развитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, выведение, обобщение и др. Большие возможности для этого предоставляют практически все вузовские предметы лингвистического цикла. Так, на практических и в большей мере лабораторных занятиях, в процессе подготовки к ним проводятся наблюдения над языковыми и речевыми фактами, что способствует выработке у студентов умений и навыков лингвистического анализа материала, выполняются упражнения, предполагающие различные логические операции с языковыми единицами, осуществляется работа с привлечением лингвистических словарей, самостоятельная работа с использованием научных лингвистических и методических источников, литературы справочного характера. В процессе освоения студентами курса исторической грамматики формируются умения и навыки сравнительно-исторического анализа языковых фактов, выявления причинно-следственных связей изучаемых явлений. Дисциплины «История русского литературного языка», «Стилистика» вырабатывают умения видеть изучаемые явления в тексте. Практикум «Лингвистический анализ художественного текста» знакомит студентов с методами и реализующими их приемами анализа текста, способствует формированию умения «строгое научное исследование и интерпретации текста» [3, с. 46].

В рамках реализации когнитивного принципа формируется исследовательская компетенция студентов-филологов. Работа в этом направлении начинается в процессе изучения практически всех дисциплин лингвистического цикла (о чем сказано ранее), при выполнении индивидуальных учебно-исследовательских заданий по этим дисциплинам – новой формы организации учебного процесса в рамках кредитно-модульной (трансферной) системы обучения. Базовая же теоретическая и практическая подготовка студентов к научно-исследовательской работе осуществляется в рамках курса «Основы лингвистических исследований», при написании курсовых, дипломных работ.

Реализации специальных принципов, обусловленных новой научной парадигмой в языкознании, будет способствовать и работа с лексикографическими изданиями, относящимися к категории антропоцентрических («Константы. Словарь русской культуры» (автор – Ю. С. Степанов, М., 1997), «Россия. Большой лингвострановедческий словарь» (под ред. Ю. Е. Прохорова, М., 2009), «Большой фразеологический словарь русского языка» (под ред. В. Н. Телия, М., 2010) и др.).

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. С учетом представленной системы принципов изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе выстраивается модель подготовки специалиста-словесника.

Предметом дальнейшего обсуждения могут стать вопросы готовности магистрантов – будущих преподавателей языковедческих дисциплин – к реализации этой модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева, В. В., Иванов, В. В., Максимов, Л. Ю., Шанский, Н. М. (1980). Современный русский литературный язык. В И. Ф. Протченко (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 16–31). Москва: Просвещение (Babaitseva, V. V., Ivanov, V. V., Maksimov, L. Yu., Shanskii, N. M. (1980). Modern Russian literary language. In I. F. Protchenko (Ed.), *Programs of Pedagogical Institutes*, (pp. 16–31). Moscow: Enlightenment).
2. Баранов, М. Т., Ладыженская, Т. А., Львов, М. Р. (1990). *Методика преподавания русского языка*. Москва: Просвещение (Baranov, M. T., Ladyzhenskaia, T. A., Lvov, M. R. (1990). *Methods of teaching Russian language*. Moscow: Enlightenment).
3. Бондалетов, В. Д., Горшков, А. И. (1985). Лингвистический анализ художественного текста. В Л. А. Новиков (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 41–57). Москва: Просвещение (Bondaletov, V. D., Horshkov, A. I. (1985). Linguistic analysis of artistic text. In L. A. Novikov (Ed.), *The Program of Pedagogical Institutes*, (pp. 41–57). Moscow: Enlightenment).
4. Быстрова, Е. А., Львова, С. И., Капинос, В. И. (2004). *Обучение русскому языку в школе*. Москва: Дрофа (Bystrova, E. A., Lvov, S. I., Kapinos, V. I. (2004). *Teaching Russian at school*. Moscow: The Drofa).
5. Валимова, Г. В. (1977). Современный русский литературный язык как предмет изучения в школе. В Г. В. Валимова (Ред.), *Преподавание лингвистических дисциплин в педагогических институтах*, (сс. 3–12). Ростов-на-Дону: Ростовский-на-Дону педагогический институт (Valimova, H. V. (1977). Modern Russian literary language as a

subject of study in school. In H. V. Valimova (Ed.), *Teaching of Linguistic Disciplines at Pedagogical Institutes*, (pp. 3–12). Rostov-on-Don: Rostov-on-Don Pedagogical Institute.

6. Головин, Б. Н. (1983). *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа (Holovin, B. N. (1983). *Introduction to linguistics*. Moscow: Higher School).

7. Ижакевич, Г. П., Прискока, О. В. (1988). *Программы педагогических институтов. Основы культуры речи*. Киев: РУМК (Izhakevich, H. P., Priskoka, O. V. (1988). *Programs of pedagogical institutes. Basics of speech culture*. Kiev: RUMK).

8. Калашникова, Г. Ф. (1971). О некоторых формах подготовки студентов по русскому языку в связи с профессиональной направленностью. *Русский язык в школе*, 6, 93–97 (Kalashnikova, H. F. (1971). On some forms of training students in the Russian language in connection with professional orientation. *Russian language at school*, 6, 93–97).

9. Кандаурова, Т. Н. (1983). Историческая грамматика русского языка. В А. Н. Стеценко (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 35–52). Москва: Просвещение (Kandaurova, T. N. (1983). Historical grammar of the Russian language. In A. N. Stetsenko (Ed.), *The Program of Pedagogical Institutes*, (pp. 35–52). Moscow: Enlightenment).

10. Ладыженская, Т. А., Самойлова, И. Д. (1985). Практикум по русскому языку. В Л. Ю. Максимов (Ред.), *Программы педагогических институтов*, (сс. 66–80). Москва: Просвещение (Ladyzhenskaia, T. A., Samoilova, I. D. (1985). Workshop on the Russian language. In L. Yu. Maksimov (Ed.), *Programs of Pedagogical Institutes*, (pp. 66–80). Moscow: Enlightenment).

11. Львов, М. Р. (1988). *Словарь-справочник по методике русского языка*. Москва: Просвещение (Lvov, M. R. (1988). *Dictionary-reference on the methodology of the Russian language*. Moscow: Enlightenment).

12. Максимов, Л. Ю. (1982). Профессионализация преподавания русского языка в педагогическом институте. *Русский язык в школе*, 4, 97–103 (Maksimov, L. Yu. (1982). Professionalization of teaching Russian at the Pedagogical Institute. *Russian language at school*, 4, 97–103).

13. Маслова, В. А. (2005). *Когнитивная лингвистика*. Минск: Тетра Систем (Maslova, V. A. (2005). *Cognitive linguistics*. Minsk: Tetra Systems).

14. Маслова, В. А. (2004). *Лингвокультурология*. Москва: Академия (Maslova, V. A. (2004). *Linguistic and cultural studies*. Moscow: Academy).

15. Мещеряков, В. Н., Дергун, Л. И., Казанджиева, М. С. (2004). *Основы школьного речеведения. Текст. Категории текста. Механизмы текстообразования*. Москва – Тольятти: Институт общего среднего образования РАО, Тольяттинский государственный университет (Meshcheriakov, V. N., Derhun, L. I., Kazandzhieva, M. S. (2004). *Fundamentals of school speech. Text. Text categories. Mechanisms of text formation*. Moscow – Togliatti: Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education, Togliatti State University).

16. Пелепейченко, Л. Н., Калашникова, Г. Ф., Быкова И. А. (1992). *Программы педагогических институтов. Современный русский язык*. Киев: РУМК (Pelepeichenko, L. N., Kalashnikova, H. F., Bykova, I. A. (1992). *Programs of pedagogical institutes. The modern Russian language*. Kiev: RUMK).

17. Ронгинский, В. М. (1986). Использование исторических языковых фактов в процессе углубленного изучения теоретической фонетики современного русского языка. В О. М. Соколов (Ред.), *Преподавание русского языка в высшей школе*, (сс. 125–130). Киев – Одесса: Вища школа (Ronhinskii, V. M. (1986). The use of historical linguistic facts in the process of in-depth study of the theoretical phonetics of the modern Russian language. In O. M. Sokolov (Ed.), *Teaching Russian language in higher education*, (pp. 125–130). Kiev–Odessa: Higher school).

18. Сабатовська, І. С. (2015). Організаційно-педагогічні умови та технології формування професійної компетентності майбутніх викладачів у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 290–298 (Sabatovska, I. S. (2015). Organizational-pedagogical conditions and technologies of professional competence formation of the future teachers of HEI. *Pedagogical sciences: theory, history, innovation*, 6 (50), 290–298).

19. Ситаров, В. А. (2002). *Дидактика*. Москва: Академия (Sitarov, V. A. (2002). *Didactics*. Moscow: Academy).

20. Текучев, А. В. (1980). *Методика русского языка в средней школе*. Москва: Просвещение (Tekuchev, A. V. (1980). *Methodology of the Russian language in secondary school*. Moscow: Enlightenment).

21. Успенский, М. Б. (2004). *Курс современного русского языка в педагогическом вузе*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института. Воронеж: НПО МОДЭК (Uspenskii, M. B. (2004). *The course of the modern Russian language in a pedagogical university*. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological-Social Institute. Voronezh: NGO MODEK).

РЕЗЮМЕ

Пахненко Ірина. Принципи вивчення дисциплін лінгвістичного циклу у ЗВО.

Мета статті полягає у презентації системи та шляхів реалізації загальнодидактичних і спеціальних принципів, які визначають специфіку професійної лінгвістичної підготовки майбутніх учителів-словесників. Методи дослідження: теоретичний аналіз літератури, узагальнення методичного досвіду, описовий метод. Зазначений компонент системи викладання розглядається з урахуванням традиційних настанов та нових тенденцій у вузівській лінгвістичній освіті. Предметом подальшого обговорення можуть стати питання формування у магістрантів уявлень про принципи вивчення дисциплін лінгвістичного циклу у ЗВО як невід'ємної частини професійної компетенції майбутнього викладача.

Ключові слова: дисципліни лінгвістичного циклу, загальнодидактичні принципи, спеціальні принципи, антропоцентрична парадигма у мовознавстві, професійна компетенція викладача.

SUMMARY

Pakhnenko Irina. Principles of studying the subjects of linguistic cycle at the university.

The aim of the article is to describe the system and ways of implementation of the general-democratic and special principles that determine the specificity of professional linguistic training of the future teachers of Literature. In order to achieve this goal, the following research methods were used: theoretical analysis of literature on the topic, generalization of methodological experience, descriptive method. This component of the teaching system is considered taking into account traditional attitudes and new trends in university linguistic education. Thus, the article describes general didactic principles that are traditionally outlined in the didactics: principles of scientific character of obtained knowledge, conscientiousness, continuity and prospects, accessibility and feasibility, the principle of the professional orientation of linguistic courses. Special principles are divided into two groups: 1) linguistic methods that are traditionally distinguished in science (structural-semantic, the principle of systemic and functional character, inter-level and intra-level relationships, the principles of historicism, comparison); 2) the principles defined by a new – anthropocentric –

paradigm in linguistics (cultural, cognitive principle). These basic theoretical positions determine all other components of the teaching system: volume of the educational material and the degree of its scientific-theoretical complexity, selection of linguistic concepts, choice of methods of teaching, forms of organization of the educational process, information-methodological and material-technical support for the preparation of the future teachers of philology, control system, etc. Taking into account the presented system of principles of studying the disciplines of the linguistic cycle, a model of training of a specialist in literature is being built at the university. Therefore, knowledge and observance of these principles is an integral part of professional competence of the university teacher. The subject of further discussion may be the questions of formation of the future teachers of the university by undergraduates – ideas about the principles described in the article.

Key words: *disciplines of linguistic cycle, general didactic principles, special principles, anthropocentric paradigm in language-study, professional competence of the teacher.*

УДК 378.016:811.111'271.1'373.74

Ганна Подосиннікова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-6123-4845

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/172-185

МЕТОДИЧНА ТИПОЛОГІЯ ТРУДНОЩІВ НАВЧАННЯ ІДІОМАТИЧНОГО РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Статтю присвячено проблемі навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Проаналізовано сучасний стан навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Надано визначення поняття ідіоматичності мовлення як складного психолінгвістичного та лінгвосоціокультурного феномену, який відображає вербальний компонент менталітету нації носіїв мови. Уведено термін «ідіоматична мовленнєва одиниця». Запропонована методична типологія труднощів навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Представлена кореляція труднощів і операцій із оволодіння ідіоматичними мовленнєвими одиницями англійського розмовного мовлення.

Ключові слова: *ідіоматичність мовлення, менталітет нації, ідіоматична мовленнєва одиниця, англійське розмовне мовлення, труднощі навчання ідіоматичного мовлення, методична типологія труднощів, операції оволодіння ідіоматичними мовленнєвими одиницями, кореляція труднощів і операцій оволодіння ідіоматичними мовленнєвими одиницями англійського розмовного мовлення.*

Постановка проблеми. Важливим завданням підготовки майбутніх учителів англійської мови (АМ) є максимальне наближення мовлення студентів до так званого «рівня соціальної достатності» (термін Е. П. Шубіна). Останній потребує подолання інтерференції рідної мови на шляху опанування ідіоматичного мовлення, побудованого за структурно-мовленнєвими зразками, що властиві традиційному узусу певної мови та

відображають особливості вербального компонента менталітету нації її носіїв. Завузьке розуміння феномену ідіоматичності мовлення, недосконалість сформованості навичок володіння іншомовними ідіоматичними конструкціями і вмінь ідіоматичного мовлення веде до зниження ефективності мовленнєвої діяльності майбутніх учителів АМ. З огляду на це є актуальною проблема методичного дослідження труднощів навчання англійського ідіоматичного мовлення майбутніх учителів АМ.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми лінгвосоціокультурного аспекту навчання іноземних мов знайшли теоретичне й методичне обґрунтування у працях багатьох учених (Н. Ф. Бориско, Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, І. О. Зимня, О. О. Леонтьєв, Р. К. Мін'яр-Белоручев, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, В. В. Сафонова, О. О. Селіванова, Н. К. Скляренко, Л. П. Смелякова, О. Б. Тарнопольський, Н. І. Формановська, В. П. Фурманова, також Ю. Г. Безвін, І. А. Воробйова, Л. П. Голованчук, М. В. Дука, Р. О. Ніщик, М. Л. Писанко, О. О. Першукова, А. Д. Райхштейн, Л. П. Рудакова, В. М. Топалова, Т. О. Яхнюк, Р. Adler, D. Brown, M. Byram, D. Crystal, D. Davy, E. Hall, R. Lado, G. Mounin, G. Neuner, G. Zarate та інші).

У лінгвістичній та методичній літературі не існує єдності думок щодо змісту поняття ідіоматичності, хоча «ідіоматичне/неідіоматичне мовлення» згадується досить часто. Вважаємо, що ідіоматичність виявляє себе в національних вербальних тенденціях, у перевазі одних одиниць над іншими при безпосередньому використанні мовних засобів у мовленні, а також в особливостях семантичного розподілу значень за словами (С. Д. Кацнельсон, Б. А. Лапідус, Л. Ю. Невуєва, Л. П. Смелякова, Є. В. Терехова, М. О. Фаєнова, М. М. Фалькович, Ch. Fernando, B. Fraser, A. Pawley, F. H. Syder та ін.). Це трактування ідіоматичності передбачає визнання провідної ролі мовленнєвої норми й узусу при вивченні особливостей вживання мовленнєвих одиниць у характерних для певної мови формах і сполученнях.

Метою статті є методичне дослідження й типологізація труднощів навчання англійського ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів АМ як основи для відповідної системи вправ.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань були використані такі методи дослідження: *теоретичні* – вивчення, критичний аналіз, синтез і узагальнення положень літератури з досліджуваної проблеми в галузях методики, лінгвістики, психолінгвістики, психології, етнопсихології, культурології; аналіз стандартів освіти, навчальних програм, підручників із АМ для студентів-філологів із метою характеристики сучасного стану навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів АМ, а також із метою моделювання та типологізації відповідних труднощів; *емпіричні* – проведення тестування

майбутніх учителів АМ із метою виявлення рівня сформованості навичок англійського ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів АМ, а також прогнозування та моделювання освітнього процесу з навчання ідіоматичного мовлення майбутніх учителів АМ.

Виклад основного матеріалу. Однією з найскладніших проблем викладання іноземних мов у закладі вищої мовної освіти є збагачення й упорядкування мовлення студентів із метою його максимального наближення до автентичного, природного мовлення, властивого носіям мови [8]. Дослідження автора виявили негативні тенденції, що є характерними для мовлення студентів-філологів.

1. Тенденція оперувати досить обмеженою кількістю іншомовного матеріалу, переважно нейтрального стилістичного забарвлення. У заданій ситуації спілкування, яка передбачає використання літературно-розмовного мовлення, більшість студентів віддала перевагу виразу *to like coffee very much* (із запропонованих *to love coffee*, *to like coffee very much*, *to be a coffee-man*), *to cook badly* (із запропонованих *to cook badly*, *to be a poor cook*, *to be bad in cooking*). Ця тенденція призводить до часткової втрати студентами раніше засвоєних стилістично маркірованих мовних засобів і повільного темпу накопичення нових [10].

2. Схильність оформляти іншомовні висловлювання відповідно до структурно-мовленнєвих моделей рідної мови. Так, студенти необґрунтовано уникають використання фразових дієслів і стійких сполучень «дієслово-зв'язка + іменник/прикметник» (*to be bad in Maths*, *to be an Oxford man*, *to be a fruit-eater*, etc.) у ситуаціях англійського розмовного мовлення», хоча ці вирази широко вживаються в англійському розмовному мовленні, про що свідчить проведений аналіз художньої літератури. Вони також відчують труднощі при перекладі цих конструкцій рідною мовою [10]. Замість них студенти обирають вирази, більш схожі за своєю структурою з еквівалентами з рідної мови, але нехарактерні для норми та узусу англійського розмовного мовлення в запропонованих комунікативних ситуаціях. Така тенденція призводить до породження студентами неідіоматичного іншомовного мовлення, що будується за невласливими виучуваній мові структурно-мовленнєвими зразками, і внаслідок цього неадекватно впливає на реципієнта.

Вивчення причин такого стану показує, що сформована практика навчання усного мовлення в закладах вищої мовної освіти й понині має низку вад. З одного боку, викладачі-практики не завжди чітко уявляють собі аспект змісту навчання, до якого належать одиниці ідіоматичного мовлення та, відповідно, конкретні труднощі, які повинні долати студенти, що опановують ідіоматичне мовлення іноземною мовою: недостатньо уваги приділяється питанню сутності ідіоматичного мовлення, його відповідності не тільки системі та мовній нормі, але й мовленнєвій нормі та узусу виучуваної мови.

Крім того, багато викладачів зв'язують феномен ідіоматичності лише зі сферою фразеології, що не відповідає природі цього феномена та перешкоджає подоланню труднощів ідіоматичного мовлення. З іншого боку, у розпорядженні тих, хто навчається, немає достатньої кількості посібників, у яких науково обґрунтовано й доступно описувалася б методика навчання іншомовного ідіоматичного мовлення. При цьому ситуація ускладнюється розлагодженістю, «плюралізмом» термінології. Отже вирішення проблеми навчання ідіоматичного розмовного мовлення передбачає: 1) розгляд змісту поняття ідіоматичності та виділення одиниці ідіоматичного мовлення; 2) виявлення й типологізацію труднощів, що виникають у того, хто вивчає англійську мову, при використанні певного мовного матеріалу в розмовному мовленні; 3) розробку системи навчання, що спрямована на розвиток навичок і вмінь ідіоматичного розмовного мовлення.

Феномен ідіоматичності мовлення у своєму психолінгвістичному аспекті базується на діяльності загального мовленнєвого механізму, у дослідження якого внесли вагомий внесок такі психологи та психолінгвісти, як В. О. Артьомов, Б. В. Беляєв, Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, Л. А. Кісельова, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Е. П. Шубін, D. H. Brown, M. Garman, R. H. Hudson та ін. Відомо, що мовленнєва діяльність так чи інакше пов'язана з усіма психічними функціями людини, проте зв'язок мовленнєвої діяльності з мисленням є найважливішим і найскладнішим.

Проблема взаємозалежності мовлення та мислення, а відповідно проблема необхідності вивчення іноземної мови не лише як коду, але як «мислення іноземною мовою», давно привертає увагу дослідників у галузях лінгвістики, психології, психолінгвістики, етнопсихології, соціолінгвістики, лінгвокультурології ще з часів В. Вундта, В. Гумбольдта, Б. Уорфа та Е. Сепіра, викликаючи гострі дискусії. Сучасні наукові дані дозволяють говорити про неможливість ототожнювати комунікацію за допомогою мови з мисленням за допомогою мови, що зумовлюється розбіжностями в походженні, структурі, особливостях розвитку мови й мислення (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, D. H. Brown та інші). Проте слово, заміщуючи й аналізуючи предмет, вводить його в систему складних зв'язків і відношень, тобто є «клітинкою мислення» [7]. Мовленнєві структури, які засвоює дитина, згодом стають основними структурами його мислення [2]. З цього випливає дуже важливий висновок: *мова деякою мірою визначає психіку* (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, А. Р. Лурія, О. О. Леонтьєв, M. Garman та ін.). Результати досліджень із нейропсихології, кібернетики та соціолінгвістики свідчать про існування в корі головного мозку тісно взаємопов'язаних і взаємозалежних систем моделей, у тому числі моделей мови: слова утворюють і визначають поняття, тому різні мови за своєю суттю, за своїм впливом на пізнання та на почуття є в дійсності різними світобаченнями [4; 6; 16; 20 та ін.]. Взаємодія

цих моделей формує так званий «образ світу» – таке відображення у психіці людини предметного світу, що є опосередкованим предметними й когнітивними схемами та зазнає рефлексії (О. О. Леонтьєв, В. М. Телія та ін.). Отже правомірно говорити про існування специфічних національних образів світу – абстрактних моделей, що описують загальні риси в баченні світу різними націями [6]. Ця спільність світобачення виявляється в усіх сферах людської життєдіяльності, включаючи мовленнєву діяльність, мову, і є проявом менталітету нації (термін Ж. Люб'є, Р. Мандру), а саме когнітивного, або **вербального компонента менталітету нації** [11]. Саме він і слугує психологічною основою феномена ідіоматичності.

Таким чином, *із психолінгвістичної та соціолінгвістичної точки зору ідіоматичність мовлення* – це феномен своєрідності, специфічності вербального компонента менталітету нації, які проявляють себе в національних мовленнєвих тенденціях, схильностях, перевагах.

У галузі лінгвістики ідіоматичність мовлення пов'язується здебільшого з вживанням у ньому так званих «ідіом», під якими розуміють фразеологічні одиниці (В. В. Віноградов, Н. М. Амосова, І. В. Арнольд, В. І. Карабан, О. В. Кунін, В. М. Телія, Р. Н. Попов, В. М. Солнцев, Г. Фаусек, В. І. Школярєнко та ін.). Так, ідіоматичність визначають як властивість мовних одиниць формувати цілісне значення не з суми значень її складників або незалежно від них (О. О. Селіванова).

Традиційно ідіоми (наприклад, *grasp the nettle, blow the gaff*) описують як багатослівні одиниці, семантично непрозорі та структурно фіксовані. Внутрішня організація ідіоматичної конструкції увиразнює: а) семантичні характеристики; б) структурні особливості та невідповідності нормам; в) обмеження або звуження їхньої лексико-граматичної поведінки, яку неможливо пояснити загальними граматичними правилами певної мови. Одночасно, ідіоми: а) це звичайні вислови, що стосуються граматики певної мови; б) виконують специфічні дискурсно-комунікативні функції (А. Ланглотц, Т. Король). Ідіоми – це мовні конструкції, які належать до граматичної системи певного мовного колективу і пройшли крізь соціолінгвістичний процес змін. Тому ідіоматичні конструкції можуть бути описані як комплекс символів зі специфічними формальними, семантичними, прагматичними й соціолінгвістичними характеристиками [12].

Існує також думка, що за своєю природою ідіоматичність є *прагматичною*, оскільки вона обумовлена спрямованістю прагматично важливих одиниць на виконання певного комунікативного наміру (А. Е. Левицький, Л. М. Медведєва, Н. Ю. Медведєва, В. Fraser та ін.).

Деякі дослідники розглядають ідіоматичне слововживання як слововживання, найхарактерніше для носіїв мови у визначеній ситуації спілкування (С. А. Корзіна, Б. А. Лапідус, Е. М. Меднікова, Л. Ю. Невуєва, Л. П. Смелякова та ін.). Англійські й американські дослідники трактують

ідіоматичність (idiomaticity, idiomatic usage, nativelike selection) подібно: «conformity with the usage of a language» [19, с. 252], «using words and phrases in the forms commonly used whether or not these forms appear to be the only logical ones» [22, с. 167].

Аналіз лінгвістичних досліджень свідчить, що в силу різноманітності засобів вираження розумового змісту та виразних функцій семантичної структури різних мов можуть відрізнятися рівнем розвитку понятійного змісту слів, репертуаром реалій, що позначаються словами, особливостями формування граматичних структур. Так, різні мови характеризуються наявністю розчленованих систем просторової локалізації предметів, дій або відношень. Наприклад, в АМ звичайно чітко вказується діюча або зацікавлена особа: «*What a morning we had! I'm sorry I wasn't there to see*» (J. Steinbeck). Німецька мова чітко локалізує дію за допомогою дієслівних префіксів (*hinaufgucken* – «виглядувати звідси вгору»), в українській та російській мовах домінує актуалізація засобу дії (*прийти, приїхати, прилетіти*) [10]. Це складає лінгвістичний аспект ідіоматичності мовлення.

Стає очевидним, що ефективне використання мови спирається як на мовотворчі можливості останньої, так і на здатність автоматично відтворювати у відповідних ситуаціях спілкування готові елементи мови, які зберігаються в мовній свідомості та спеціально призначені для цих ситуацій.

Таким чином, із лінгвістичної точки зору ідіоматичність мовлення є феноменом закріплення в узусі тієї чи іншої мови певних структурно-мовленнєвих зразків, стійких словосполучень, які відображають, відповідно, семантичну матрицю, що зумовлює смислові реакції культурних суб'єктів, та моделювання нацією дійсності за допомогою засобів певної мови, відбиваючи цим особливості національного світосприймання.

Відповідно, *неідіоматичність* – це не відсутність у лексичному запасі студента образних ідіом (прислів'їв, приказок, порівнянь та інших фразеологічних одиниць), а оформлення висловлювань за невластивими іноземній мові структурно-мовленнєвими зразками чи за іншомовними зразками, вже знайомими тим, хто навчається, але такими, що не вживаються в цій ситуації спілкування.

Узагальнення результатів аналізу літератури, присвяченої проблемам ідіоматичності, та вивчення матеріалу англомовних автентичних художніх текстів дають підставу розглядати **ідіоматичність** як психолінгвістичний та лінгвосоціокультурний феномен своєрідності вербального компонента менталітету нації, що ґрунтується на специфічності національного світосприймання й виражається в закріпленні в узусі певної мови прагматичних синкретичних, неподільних мовленнєвих одиниць. Порівн.: 1. *How much is the dress, honey? I'll buy it for you* (ідіоматично). *How expensive is the dress, honey?* (неідіоматично). 2. *I will simply fire the gun down the road, for lack of a better target. Everybody out of the way now* (L. de

Bernier) (ід.). *Hey, guys, I will simply fire the gun down the road, for the absence of a better target* (неід.). 3. *I don't know a thing about business [...]. But I do know about wallpaper* (J. Steinbeck) (ід.). *I know nothing about business, I'm just a housewife* (неід.).

Вважаємо, що з методичної точки зору, одиниці ідіоматичного мовлення можна віднести до змісту лінгвосоціокультурної компетентності. Зокрема, до змісту соціолінгвістичної компетентності як складової останньої [3].

Ідіоматичність пронизує мовленнєву реалізацію всіх шарів національної мови, у тому числі її розмовного різновиду – «розмовного мовлення», що корелює із ситуаціями неформального, невимушеного спілкування [13]. **Розмовне мовлення** трактується як складна динамічна система, що ґрунтується на дихотомії «специфічна розмовна підсистема національної мови та її функціонування», характеризується певною організацією на всіх рівнях мови, специфікою відбору й реалізації мовних засобів залежно від комунікативної ситуації [9]. Розмовне мовлення охоплює літературно-розмовний і побутово-розмовний варіанти реалізації національної літературної мови, входячи при цьому в опозицію не з письмовим мовленням, а з книжним.

Відповідно, **ідіоматичне розмовне мовлення** розглядається нами як мовлення, побудоване за структурно-мовленнєвими зразками, що властиві традиційному узусу розмовного різновиду певної мови та відображають особливості вербального компонента менталітету нації її носіїв.

У межах нашого дослідження неідіоматичним вважається мовлення, побудоване за такими структурно-мовленнєвими зразками, які невластиві мові, що вивчається. Як наслідок, неідіоматичні конструкції (*unidiomatic / odd constructions, foreignisms*) можуть цілком відповідати мовній системі, але не відповідати мовленнєвій нормі й узусу та сприйматися носіями мови як неприродні, незвичайні, недоречні, надмірно стилістично марковані. Сучасне трактування поняття правильності мовлення як стилістичної адекватності, доречності, комунікативної ефективності висловлювання дозволяє вважати неідіоматичне, неадекватне з погляду мовленнєвої норми й узусу мовлення неправильним, навіть якщо воно відповідає системі мови, що вивчається.

Тією чи іншою мірою ідіоматичність визначає сполучуваність багатьох мовленнєвих одиниць, і сучасне англійське розмовне мовлення характеризується значною кількістю подібних стійких мовленнєвих утворень. Для їх позначення використовується широке коло термінів, які досить часто перетинаються або взаємозамінюються (стереотипні вирази, формули мовленнєвого етикету, розмовні формули, готові мовленнєві одиниці, мовленнєві кліше, ситуаційні кліше, прагматичні ідіоми тощо). Крім того, більшість термінів мають відносно вузьку спрямованість, що заважає розумінню природи характеризованих одиниць і їхнього місця у

складі мови. У зв'язку з цим уявляється доцільним називати аналізовані стійкі утворення **ідіоматичними мовленнєвими одиницями (ІМО)**, які розуміємо як мовленнєві одиниці, що відображають особливості вербального компонента менталітету нації носіїв мови, є різними за ступенем стійкості та структурної організації, мають синкретичні прагматичні значення й викликають труднощі при доборі повних еквівалентів в інших мовах. Цей термін указує на ідіоматичність як природу одиниць, що визначаються, а також дозволяє охопити різноманітні мовленнєві явища, які характеризуються ідіоматичністю.

Переходячи до методичного дослідження проблеми труднощів, які виникають при оперуванні ІМО в розмовному мовленні, важливо зазначити, що мовний матеріал як такий не є важким або легким, можна говорити лише про його трудність/легкість для засвоєння. При цьому засвоєння полягає в оволодінні низкою дій та операцій із певним мовним матеріалом у різних видах мовленнєвої діяльності. Слід також розмежовувати поняття «трудність» та «складність» мовного й мовленнєвого матеріалу. Складність – це об'єктивна категорія, яка характеризує склад діяльності, необхідний для вирішення пізнавального завдання незалежно від того, хто саме виконує цю діяльність. Трудність пов'язана з суб'єктивною готовністю кожної окремої людини переборювати об'єктивні перешкоди, складнощі: різні студенти можуть із більшою або меншою трудністю здійснювати діяльність однакового рівня складності [5, с. 40].

Програма підготовки майбутніх викладачів АМ вимагає високого ступеня розвитку культури іншомовного спілкування [8]. За М. О. Фаєнвою, остання може бути подана у вигляді трьох рівнів. До першого рівня належать пізнавальні процеси; до другого – сукупність лінгвістичних і екстралінгвістичних знань, що є базовими для представників певної мовної спільноти. Сума навичок і вмінь третього рівня забезпечує: 1) відповідність мовлення системі, 2) доречність і стилістичну адекватність мовлення, тобто його відповідність кодифікованим нормам і узусу, характерним для освічених носіїв мови. Розвиток умінь цього рівня потребує подолання інтерференції рідної мови [15].

Подолання інтерференції є об'єктивно складним завданням на всіх ступенях навчання іноземних мов в умовах штучного білінгвізму. Проведене автором дослідження показало, що до зумовлених інтерференцією помилок у мовленнєвій діяльності майбутніх учителів АМ належать, зокрема, помилки, які пов'язані з інтерференцією структурно-мовленнєвих моделей рідної мови під час перекладу та формування й формулювання думки АМ. До таких помилок належать дослівний переклад моделей рідної мови або недоречне вживання іншомовних моделей у ситуаціях, коли одному денотативному та сигніфікативному значенню відповідають різні синтаксичні значення [10]. Помилки цієї групи

можливо частково пояснити незнанням комбінацій мовленнєвих одиниць, типових для узусу носіїв мови (наприклад, *be a cards fiend, be an effective thinker, be dead set about something* тощо). Хоча більшість таких комбінацій не є фразеологізмами та не викликає значних труднощів під час рецепції, усі вони характеризуються певною сталістю, синкретичністю значення та неможливістю бути перекладеними дослівно, тобто віддзеркалюють феномен ідіоматичності мовлення.

Розглядаючи проблему впливу так званого «принципу найменшого зусилля» (А. Мартіне) на мовленнєву поведінку тих, хто вивчає іноземну мову, ми дійшли висновку: дія цього принципу спонукає тих, хто навчається, використовувати насамперед такі іншомовні кодові одиниці, які максимально відповідають системі образів і понять рідної мови. Як наслідок, на етапі формулювання думки й відбору мовних засобів активізується більш розвинений динамічний стереотип рідної мови, що найчастіше приводить до породження неідіоматичного іншомовного мовлення, побудованого за зразком рідної мови [10].

Як відомо, однією з умов успішного здійснення мовленнєвих дій є стійка сформованість навичок користування мовним матеріалом. Раціоналізація процесу становлення навички можлива, зокрема, за рахунок створення типології труднощів, тобто попереднього об'єднання матеріалу в групи за типом труднощів, що виникають перед студентами при використанні якогось мовного матеріалу. З методичної точки зору об'єднання матеріалу в групи за типом труднощів дозволяє створити ефективну систему роботи, при якій подолання труднощів здійснюється максимально економічно, оволодіння легшим навчальним матеріалом займає менше навчального часу, ніж оволодіння важким.

Оскільки з позиції мовленнєвої діяльності трудність є незасвоєною або недостатньо засвоєною операцією, доцільно співвіднести труднощі з операціями, необхідними для користування ІМО в розмовному мовленні.

Подана нижче **типологія труднощів оволодіння ІМО англійського ідіоматичного розмовного мовлення** пов'язана з оволодінням відповідними операціями англійського розмовного мовлення, при цьому номенклатура операцій виявлялася на основі аналізу робіт із психології, психолінгвістики та методики навчання іноземних мов. Указані операції забезпечують сформованість навичок використання ІМО англійського розмовного мовлення та складають базу формування відповідних умінь. У якості ілюстративного мовленнєвого матеріалу використано певний тип ІМО – «ідіоматичні предикативні конструкції англійського розмовного мовлення» у контексті фрагментів англійськомовних автентичних художніх текстів, відібраних із творів сучасних британських і американських авторів [10]. Кореляція типів труднощів і відповідних операцій із оволодіння ІМО англійського розмовного мовлення наведена в табл. 1.

Таблиця 1

Кореляція труднощів і операцій із оволодіння ідіоматичними мовленнєвими одиницями англійського розмовного мовлення

Труднощі	Операції
Тип 1. Труднощі формування операцій рецепції ІМО	Група 1. Операції рецепції ІМО
Труднощі в розумінні значення ІМО. Наприклад: <i>be an Oxford man</i> (<i>belong to the Oxford University community, study in Oxford University, graduate from Oxford University, etc.</i>)	Співвіднесення слів, що входять до складу ІПК, з їх оточенням. Співвіднесення структури ІМО зі структурою синонімічних вільних словосполучень
Труднощі в розумінні семантичних і структурних особливостей ІМО порівняно з еквівалентними конструкторами рідної мови тих, хто навчаються. Наприклад: <i>be a good conversationalist</i> – <i>бути гарним співрозмовником</i> (структура однакова, семантика різна)	Співвіднесення структури ІМО і семантики її складових із аналогічними в рідній мові тих, хто навчаються
Труднощі оцінки комунікативної ситуації (вік, ступінь знайомства, характер стосунків співрозмовників тощо) з метою остаточного визначення адекватності вживання ІМО в контексті. Наприклад: <i>Look, Sis, I'm a lousy dancer and your friend won't be too happy to dance with such a clumsy guy at her first university party</i> (неформальне, невимушене спілкування родичів студентського віку, вживання ІМО – ідіоматичної предикативної конструкції англійського розмовного мовлення – є адекватним)	Співвіднесення ІМО із певною комунікативною ситуацією. Визначення адекватності використання ІМО. Добір ситуацій, у яких ІМО є стилістично адекватним/неадекватним
Тип 2. Труднощі формування операцій підготовки у внутрішньому мовленні та реалізації висловлювання з ІМО	Група 2. Операції підготовки та реалізації висловлювання з ІМО
Труднощі у виборі ІМО як мовленнєвої одиниці, яка є найбільш адекватною в певних комунікативних умовах. Наприклад: <i>I say, Mom, my roommate is a real fresh air fiend / likes fresh air very much, honestly. He always keeps our window open, and I was just doomed to get pneumonia somewhere!</i> (невимушене спілкування родичів, доцільність використання конструкції розмовного мовлення – ІПК <i>be a real fresh air fiend</i>)	Планування висловлювання і вибір ІМО як одиниці, що відповідає комунікативній ситуації
Визначення місця ІМО у висловлюванні. Наприклад: <i>My family are fruit-eaters. We all're perfectly aware of our "foolish extravagance" as Mom's friend calls it and yet we can't help spending fortunes on apples and pears and the sort</i>	Включення обраної ІМО до висловлювання, граматичне і синтаксичне узгодження
Планування та реалізація цілісного висловлювання згідно з комунікативною ситуацією	Планування структури висловлювання із урахуванням комунікативної ситуації, об'єднання мовленнєвих зразків з ІМО у складі висловлювання, реалізація висловлювання в монологічній або діалогічній формі

Розроблена типологія труднощів оперування ІМО англійського розмовного мовлення покликана створити основу системи навчання цього матеріалу майбутніх учителів АМ. У табл. 2 подається приклад кореляції операцій із використання ІМО в розмовному мовленні та характеру підготовчих вправ, призначених для формування цих операцій і подолання відповідних труднощів.

Таблиця 2

Кореляція операцій із використання ідіоматичних мовленнєвих одиниць англійського розмовного мовлення та характеру підготовчих вправ

Операції	Характер підготовчих вправ
Операції рецепції ІМО в контексті: 1) співвіднесення знайомого слова, що входить до складу ІМО, з оточенням, у якому воно набуває нового значення / відтінку; 2) співвіднесення структури ІМО з аналогічними вільними словосполученнями; 3) співвіднесення ІМО з ситуацією спілкування; 4) розуміння комунікативного наміру автора	1) Уточнення відтінку значення ІМО, вибір еквівалента рідною мовою; 2) групування ІМО за певними ознаками; 3) оцінювання доцільності вживання ІМО в певному контексті (фрагменті художнього тексту); вибір ІМО, яка максимально відповідає певній ситуації спілкування; 4) рецепція ІМО та визначення комунікативного наміру автора
Операції підготовки висловлювання, що містить ІМО: 1) вибір потрібної ІМО згідно з ситуацією спілкування, комунікативним наміром того, хто говорить, та суб'єктивно-модальним відтінком запланованого висловлювання; 2) комбінування обраної ІМО з висловлюванням у цілому	1) Вибір ІМО, яка відповідає певній ситуації спілкування, комунікативному наміру та емоційному стану того, хто говорить; парафраз; 2) введення до складу висловлювання ІМО, що змінює / частково змінює / не змінює загальний зміст висловлювання; комбінування висловлювань та ІМО
Операції зовнішнього оформлення висловлювання, що містить ІМО: звукове й інтонаційне оформлення ІМО у складі монологічного висловлювання або діалогу в зовнішньому мовленні	Аналіз та імітація пар ІМО, які корелюють за певними ознаками (фонетичними, семантичними, структурними); об'єднання мовленнєвих зразків і ІМО; «кероване» висловлювання/діалог із використанням опор і без опор

Динаміка оволодіння мовним матеріалом виявляється в послідовному збільшенні здійснюваних операцій відповідно до поданої вище типології: від операцій, пов'язаних із рецепцією ІМО в контексті (наприклад, у фрагментах художніх текстів), підготовкою та породженням відповідної реакції, до операцій, що мають місце при підготовці й реалізації ініціюючого висловлювання. Це досягається завдяки послідовному включенню раніше згорнутих операцій до складніших дій із цим матеріалом. При цьому робота щодо оволодіння ІМО англійського розмовного мовлення як матеріалом

лінгвосоціокультурної компетентності має проводитися з опорою на критичне мислення студентів [1].

Висновки. Отже, виконання майбутніми вчителями АМ вимог програми щодо забезпечення комунікативної адекватності їх мовлення потребує розуміння складності та глибини феномену ідіоматичності мовлення та цілеспрямованого навчання ідіоматичного мовлення, зокрема англійського ідіоматичного розмовного мовлення. Таке навчання має базуватися на використанні системи вправ, розробленої на базі типології специфічних труднощів навчання ІМО англійського розмовного мовлення.

Перспективи подальших наукових розвідок. У статті були порушені лише окремі аспекти проблеми навчання ідіоматичного мовлення майбутніх учителів англійської мови. Ще очікують подальших теоретичних досліджень та розробки практичних рекомендацій ті специфічні компоненти мовлення, які надають йому автентичності, ідіоматичності, оптимально наближають до мовлення носіїв мови, дозволяють людині, що говорить, ефективно й адекватно виражати свої комунікативні наміри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безвін, Ю. Г. (2015). Психолого-педагогічні передумови формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (54), 3–10 (Bezvin, Yu. H. (2015). The psychological-pedagogical preconditions of forming sociocultural competence of the future university English teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (54), 3–10).
2. Выготский, Л. С. (2008). *Педагогическая психология*. М.: АСТ, Астрель, Хранитель (Vyhotskii, L. S. *Pedagogical psychology*. Moscow: AST, Astrel, Khranitel).
3. Дука, М. В. (2015). Поняття лінгвосоціокультурна компетентність та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (51), 39–48 (Duka, M. V. (2016). The notion of “linguosoociocultural competence” and the analysis of the methods of its forming in the theory and practice of pedagogy. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (51), 39–48).
4. Залевская, А. А. (2016). *Введение в теорию учебного двуязычия*. Тверь: Твер. гос. ун-т (Zalevskaia, A. A. (2016). *Introduction into learning bilingualism theory*. Tver, Tver State Un-ty).
5. Корзина, С. А. (1991). *Французский язык. Речевые клише в диалогической речи*. М.: Высш. шк. (Korzina, S. A. (1991). *The French language. Speech clichés in a dialogical speech*. Moscow: Higher school).
6. Леонтьев, А. А. (1999). *Основы психолингвистики*. М.: Смысл (Leontiev, A. A. (1999). *Basics of psycholinguistics*. Moscow: Smysl).
7. Лурия, А. Р. (1998). *Язык и сознание*. Ростов н/Д.: Феникс (Luriia, A. R. (1998). *Language and consciousness*. Rostov-upon-Don: Fenix).
8. Николаева, С. Ю. (2016). Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Іноземні мови*, 2, 3–9 (Nikolaieva, S. U. (2016). Intercultural foreign language education in Ukraine: key problems. *Foreign languages*, 2, 3–9).

9. Орлов, Г. А. (1991). *Современная английская речь*. М.: Высш. шк. (Orlov, H. A. (1991). *Modern English speech*. Moscow: Higher school).
10. Подосинникова, Г. І. (2002). *Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Podosynnikova, H. I. (2002). *Teaching linguistic students idiomatic predicative constructions of English educated colloquial speech using authentic literary texts* (PhD thesis abstract). Kyiv).
11. Савицька, О. В., Співак, Л. М. (2011). *Етнопсихологія*. К.: Каравела (Savytzka, O. V., Spivak, L. M. (2011). *Ethnopsychology*. Kyiv: Caravella).
12. Секрет, І. В., Дуброва, В. Є. (2013). *Проблеми дослідження ідіоматики англомовного науково-технічного дискурсу*. Режим доступу: http://confcontact.com/2013_04_17/27_Sekret.htm (Sekret, I. V., Dubrova V. E. (2013). *Problems of studying idiomaticity of the English scientific and technical discourse*. Retrieved from: http://confcontact.com/2013_04_17/27_Sekret.htm).
13. Селіванова, О. О. (2013). *Методологічні проблеми дослідження діалогу. Одеський лінгвістичний вісник, 1, 144–158*. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/olinv_2013_1_16. (Selivanova, O. O. (2013). *Methodological problems of discourse research. Odessa linguistic messenger, 1, 144–158*).
14. Терехова, Е. В. (2012). *Статус и функционирование рекуррентных конструкций в политическом дискурсе современного английского языка* (дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04). Москва (Terekhova, E. V. (2012). *The status and functioning of recurrent constructions in the political discourse of the modern English language* (DSc thesis). Moscow).
15. Фаенова, М. О. (1991). *Обучение культуре общения на английском языке*. М.: Высшая школа (Faienova, M. O. (1991) *Teaching English speech culture*. Moscow: Higher school).
16. Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fifth Edition. NY: Pearson Education.
17. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD.
18. Garman, M. (1990). *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
19. Fernando, Ch. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford Univ. Press.
20. Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford Univ. Press.
21. Maclin, A. (2004). *Reference Guide to Grammar: A Handbook of English as a Second Language*. Washington: USIA.
22. Pawley, A., Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards, R. W. Schmidt (Eds.). *Languages and Communication*, (pp. 191–226). London, New York: Longman.

РЕЗЮМЕ

Подосинникова Анна. Методическая типология трудностей обучения идиоматичной разговорной речи будущих учителей английского языка.

Статья посвящена проблеме обучения идиоматичной разговорной речи будущих учителей английского языка. Проанализировано современное состояние обучения идиоматичной разговорной речи будущих учителей английского языка. Дано определение понятия идиоматичности речи как психолингвистического и лингвосоциокультурного феномена, который отображает вербальный компонент менталитета нации носителей языка. Введен термин «идиоматичная речевая единица». Предложена методическая типология трудностей обучения идиоматичной разговорной речи будущих учителей английского языка.

Представлена корреляция трудностей и операций овладения идиоматичными речевыми единицами английской разговорной речи.

Ключевые слова: идиоматичность речи, менталитет нации, идиоматичная речевая единица, английская разговорная речь, трудности обучения идиоматичной речи, методическая типология трудностей, операции овладения идиоматичными речевыми единицами, корреляция трудностей и операций овладения идиоматичными речевыми единицами английской разговорной речи.

SUMMARY

Podosynnikova Hanna. The methodological typology of difficulties of teaching idiomatic constructions of English educated colloquial speech to future English teachers.

The article deals with the problem of teaching idiomatic English educated colloquial speech to future English teachers. The modern state of teaching idiomatic English educated colloquial speech to future English teachers is analyzed and the reasons of problems identified are considered.

The essence of the notion of "speech idiomaticity" as a complex psycholinguistic and linguosociocultural phenomenon is investigated. The speech idiomaticity is claimed to be a complex phenomenon that is not restricted to the sphere of phraseology. Having studied speech idiomaticity in psycholinguistic and linguistic perspectives, the author defines as a psycholinguistic and linguosociocultural phenomenon of originality of the worldview and verbal component of a nation's mentality that reveals itself in fixing in the usage of a certain language of syncretic units that differ in degree of stability and are specific to the speech community in structural, semantic, usage aspects and are difficult to give full equivalents from a learner's native language. The meaning of the term "idiomatic speech" is defined being viewed through the perspective of the speech idiomaticity phenomenon and is associated with using words and phrases in the forms commonly used whether or not these forms appear to be the only logical ones. Accordingly, unidiomatic speech is treated not as the speech that lacks phraseological units, but as such characterized with non-conformity with the usage of a language.

The necessity of teaching idiomatic speech constructions as an element of linguosociocultural competence of the future English teachers is proved.

The notion of idiomatic educated colloquial speech is introduced with the latter being defined as the speech that is constructed with the help of patterns that are specific for the traditional usage of a certain language and that reflects the peculiarities of the verbal component of mentality of its native speakers.

The researcher introduces and defines the term "idiomatic speech units" which are speech units that reflect originality of the worldview and verbal component of mentality of a nation, differ in degree of stability and are specific to the speech community in structural, semantic, usage aspects and are difficult to give full equivalents from a learner's native language. The psycholinguistic difficulties of mastering English idiomatic speech are considered. As a result, the author suggests the methodological typology of difficulties of teaching idiomatic constructions of English educated colloquial speech to future English teachers. The correlation of difficulties of teaching idiomatic constructions of English educated colloquial speech and the appropriate speech operations is presented.

Key words: idiomatic speech, mentality of the nation, idiomatic speech unit, English colloquial speech, idiomatic speech learning difficulties, methodological typology of difficulties, operations of mastering idiomatic speech units, correlation of difficulties and operations of mastering idiomatic speech units of English colloquial speech.

УДК 378.014

Ганна Полякова

Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
ORCID ID 0000-0003-3199-3810
DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/186-199

РОЗВИТОК СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН

Стаття привчена проблемі методології середовищного підходу у вищій освіті. На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових публікацій, проектних і звітних матеріалів розглянуто визначення сутності середовищного підходу у вищій освіті, виокремлено етапи його становлення та розвитку. Розкрито тенденції глобальних змін та потреби в актуальних навичках майбутнього. Актуалізовано зміну ролі вищої освіти й тенденції її розвитку. Схарактеризовано особливості середовищного підходу у вищій освіті в контексті глобальних тенденцій: провідні поняття, принципи, методи, ціннісно-цільові орієнтації.

Ключові слова: середовищний підхід, розвиток середовищного підходу, вища освіта, глобальні тенденції вищої освіти

Постановка проблеми. Глобальні зміни впливають на розвиток усіх галузей суспільства і ставлять прогностичні завдання для підготовки кадрів майбутнього. Такі тенденції, як глобалізація, розвиток технологій, робототехніки, штучного інтелекту змінюють світ, входячи до всіх сфер життєдіяльності людини, функціонування соціальних інститутів. Відповідно змінюється попит та перелік затребуваних на ринку праці професій, оновлюються вимоги до підготовки кадрів із різних галузей, змінюються пріоритети формування актуальних компетентностей та навичок, що знадобляться у близькому й віддаленому майбутньому. З іншого боку, в епоху розвитку інформаційного суспільства та економіки знань від якості освіти і підготовки кадрів залежить розвиток науки, технологій, ефективність компаній, що працюють у різних галузях. Тому трансформується місце системи вищої освіти у глобальному світі, що швидко змінюється, а модернізація освітньої галузі спрямовується на відповіді цивілізаційним викликам.

Відповідно розвиваються й підходи до функціонування та розвитку національних систем вищої освіти, зокрема середовищний підхід, спрямований на створення умов, можливостей, ресурсів для особистісно-професійного розвитку молоді, підготовки кадрів, готових працювати і змінювати світ в умовах інформаційного й технологічного прогресу.

Аналіз актуальних досліджень указує на увагу до проблеми середовищного підходу, його становлення та розвитку. Вітчизняними і зарубіжними вченими вивчалися: сутність середовищного підходу (А. Артюхіна [1], А. Баль [2], Горчакова [6], Ю. Мануйлов [12], Т. Менг [13], І. Суліма [16],

Г. Шек [21]); реалізація середовищного підходу у вищій освіті (М. Братко [23], В. Желанова [8]; еволюційні зміни в середовищному підході (Т. Гущина [7], Т. Менг [13], Л. Кочемасова [10], Ю. Мануйлов [12], С. Смолюк [14]).

Узагальнення наукових публікацій дозволяє визначити, що середовищний підхід у педагогічній науці переважно розглядають як:

1) теорію й технологію опосередкованого (через середовище) управління процесами формування та розвитку особистості (А. Баль [2], О. Горчакова [6], Ю. Мануйлов [12], В. Стрельников [15]);

2) окрему самостійну методологію, зокрема науково-педагогічного дослідження та педагогічної діяльності (І. Суліма [16], Г. Щек [21]);

3) інструмент дослідження факторів розвитку особистості та їх використання в педагогічних цілях (А. Артюхіна [1], Ю. Мануйлов [12]); інструмент пізнання й розвитку особистості (через середовище) (Ю. Мануйлов [12]); інструмент рішення педагогічних задач (Г. Щек [21]);

3) систему дій із середовищем, спрямованих на перетворення середовища в засіб діагностики, проектування та продукування педагогічного результату (Ю. Мануйлов [12], Г. Товканець [17]);

4) стратегію, зокрема: «нову стратегію проектування освітніх систем, обумовлену природою розвитку особистості, що дозволяє реалізувати особистісно розвиваючий потенціал освітніх середовищ і ситуацій, таку, що забезпечує суб'єктну участь вихованців в їх власній освіті» (Н. Ходякова, 19, с. 9), стратегію у вищій школі (В. Желанова [8]); педагогічну новацію, оскільки є продуктом його опанування педагогами (Г. Щек [21]).

Реалізацію середовищного підходу у вищій освіті досліджували М. Братко [23], В. Желанова [8], та ін. Так, М. Братко визначає середовищний підхід як «систему дій суб'єкта управління з освітнім середовищем вищого навчального закладу з метою набуття ним характеристик, які дозволять цьому середовищу успішно реалізувати поліструктурну освітню функцію» [23, с. 17].

О. Артюхіна представляє середовищний підхід як «сукупність дослідницьких процедур, які включають виявлення чинників, що створюють домінанту розвитку особистості і, відповідно, тип середовища, установлення взаємовпливу організованого навчання й середовищних умов, породжують варіативні моделі поведінки та розвитку студентів, проектування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, дозвільних середовищ» [1, с. 12].

В. В. Желанова трактує середовищний підхід у вищій педагогічній освіті як «стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища» [8, с. 101].

Домінантами розгляду середовищного підходу у вищій школі є стратегічне спрямування дослідницьких процедур, дій суб'єктів управління

з формування та розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти для реалізації функцій вищої освіти, створення умов для особистісно-професійного становлення та саморозвитку.

Відповідно до трансформації тенденцій розвитку освіти, змін освітніх парадигм еволюціонує й середовищний підхід в освіті. Питання розвитку освітнього середовища висвітлювали О. Білик [3], Т. Гущина [7], Л. Львов [11], Т. Менг [13].

Як приклад, відповідно до змін суспільства та умов трансформації вищої освіти щодо створення нових освітніх середовищ, Т. Менг виділяє три етапи розвитку середовищного підходу: I етап (1920–1990 рр.), де аспектом дослідження є «середовище як фактор виховання»; II етап (1990–2000 рр.), основним аспектом дослідження якого є «середовище як фактор освіти»; III етап (2000–дотепер) – аспект дослідження «середовище як умова входження людини в культуру» [13, с. 173].

У контексті дослідження проблеми проектування професійно-освітнього середовища Л. Львов виокремлює такі три періоди: I період – «зародження» (початок 1950-х – середина 1980-х рр.), під час якого освітнє середовище ще не виокремлюється як предмет дослідження; II період – «накопичення традицій» (середина 1980-х – середина 1990-х рр.), під час якого вже вводиться поняття «освітнє середовище», що розглядається з традиційних позицій; III період – «систематизація і конструктивізм» (середина 1990-х – по теперішній час), коли освітнє середовище в дослідженнях учених розглядається в різних аспектах: як ресурс, процес, поле активності, дискурс, управлінський феномен, чинник, педагогічні умови тощо [11, с. 139–141].

Учені звертають увагу й на розвиток освітнього середовища в контексті соціально-економічних змін. Так, І. Валієв і С. Сєдов виокремлюють передумови соціального розвитку, які викликають зміни навчального середовища: ускладнення системи соціальної та професійної взаємодії, індивідуалізація соціальної взаємодії, інформатизація всіх сфер суспільного життя [28].

Наведені приклади досліджень розвитку середовищного підходу вказують на постійний науковий пошук та оновлення педагогічних практик щодо модернізації теорії, методології, інструментарію середовищного підходу у вищій освіті, спрямовують на подальші дослідження з урахуванням глобальних змін та тенденцій розвитку національних систем вищої освіти.

Мета статті: дослідити етапи становлення та розвитку середовищного підходу у вищій освіті, виявити його характеристики з урахуванням глобальних змін і тенденцій розвитку вищої освіти.

Методи дослідження. У роботі використані теоретичні методи дослідження: аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових публікацій,

проектних і звітних матеріалів, систематизація вихідних положень, узагальнення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Становлення та розвиток середовищного підходу у вищій освіті. Середовищний підхід еволюціонує протягом тривалого часу від виокремлення понять «середовище», «педагогіка середовища», визначення сутності середовищного підходу в освіті та вихованні, дослідження його окремих аспектів до виокремлення різноманіття видів освітніх середовищ відповідно до умов постійних змін для розв'язання актуальних питань освіти. Спираючись на попередні дослідження О. Білк [3], Т. Гуціної [7], Л. Кочемасової [10], Ю. Мануйлова [12], С. Смолук [14], виокремимо шляхи становлення та розвитку середовищного підходу, у тому числі й у вищій освіті (табл. 1).

Таблиця 1

Становлення та розвиток середовищного підходу у вищій освіті

Етап	Характеристика етапу	Представники	Джерело
I. Латентний (формування передумов)			
XVII–XVIII ст.	Введення в наукову термінологію поняття «середовище» як оточення. Виокремлення важливості ролі середовища у вихованні та освіті людини	К. Гельвецій, Д. Дідро, Ж-Ж. Руссо, Дж. Локк, І. Песталоцци	[7, 14,]
XIX–початок XX ст.	Виникнення науки про середовище для педагогічних цілей – «педагогічне середовищезнавство»	А. Буземан, А. Вольф, В. Вахтеров, П. Каптерев	[12, 14]
II. Формування методологічних основ середовищного підходу. Виокремлення виховного середовища			
20–30 роки	Становлення та розвиток «педагогіки середовища». Розроблення методологічних основ середовищного підходу. Обґрунтування виховних можливостей середовища	С. Шацкий, А. Лесгафт, Н. Іорданский, П. Блонський, А. Макаренко	[3, 12]
40–50-ті роки XX ст.	Розмежування понять виховання і середовища. Середовище розглядається як фактор виховання. Дослідження тріади понять: «середовище», «спадковість», «виховання», їх інтеграції та взаємовпливу	Б. Ананьєв, П. Блонський, Г. Костюк, В. Сухомлинський, І. Шмальгаузен	[10, 12, 14]
60–70 роки XX ст.	Середовище ототожнюється з вихованням і стає центральним поняттям виховання	В. Караковский, А. Куракин, В. Сухомлинський	[10]
70–80-ті роки XX ст.	Теоретичні дослідження середовища пов'язані з розвитком системного підходу в педагогіці, визначення понять «виховний потенціал», «виховні можливості» середовища, вивчення соціального оточення у формуванні особистості	А. Куракін, Л. Новікова, А. Бодалев, А. Мудрик, В. Караковский	[12, 14]

III. Визначення сутності середовищного підходу. Виокремлення освітнього середовища			
90-ті роки XX ст.	Дослідження різних аспектів середовищного підходу та виокремлення освітнього середовища, його структури, проектування, конструювання, організації, діагностування розвитку	В. Слободчиков, Г. Ковальов, Є. Клімов, В. Ясвін, Ю. Мануйлов	[7]
IV. Визначення сутності середовищного підходу у вищій освіті. Виокремлення освітнього середовища закладу вищої освіти та його видів			
2000-ті роки XXI ст.	Дослідження типології, функцій, структури; побудови, формування та розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти	О. Артюхіна, Т. Менг, В. Н. Новиков, Д. Хорват	[7]
	Розгляд впливу середовищного підходу у вищій освіті на професійний розвиток особистості у ЗВО	О. Бондар, І. Краснощок, О. Романовський	
2010-ті роки XXI ст. – по теперішній час	Активне дослідження різних аспектів середовищного підходу у вищій освіті в Україні, зокрема: сутність, моделювання, проектування, побудова освітнього середовища закладу вищої освіти	М. Братко, О. Горчакова, О. Микитюк, О. Керницький, О. Ярошинська	[7]
	Різноманіття видів освітніх середовищ ВНЗ: навчально-виховне середовище, освітньо-виховне середовище, інформаційно-освітнє середовище, інформаційно-навчальне середовище, адаптивне освітнє середовище, культурно-освітнє середовище, інноваційне освітнє середовище, рефлексивно-освітнє середовище, акмеологічне освітнє середовище, креативне освітнє середовище		

Розвиток середовищного підходу відбувається в напрямках розроблення теорії, методології, технологій, інструментарію моделювання, проектування, діагностики освітнього середовища, виокремлення видів середовища згідно з розвитком наукового, технічного, інноваційного прогресу. Кожному цивілізаційному періоду людства відповідає побудова адекватної системи освіти. Тому наступною актуальною проблемою еволюції середовищного підходу у вищій освіті стає управління розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу з урахуванням глобальних змін, тенденцій національних систем вищої освіти, стратегій розвитку вищих навчальних закладів у конкурентних умовах.

Глобальні зміни та потреби в актуальних навичках. Швидкий розвиток технологій змінює світ і сьогодні вже людство переживає початок четвертої технологічної революції. Розкриваючи її особливості, Клаус Шваб

виокремив три взаємопов'язані блоки мегатрендів та технологічних драйверів майбутнього: 1) фізичний блок, до якого увійшли: безпілотні транспортні засоби, 3D-друк, передова робототехніка, нові матеріали; 2) цифровий блок, до якого віднесено Інтернет речей; 3) біологічний, до якого належать інновації в біологічній сфері, зокрема генетика, генна інженерія, синтетична біологія [20].

Глобальні зміни висувають до національних систем вищої освіти нові орієнтири до якості підготовки та особистісно-професійного розвитку молоді, зокрема, формування актуальних навичок, загальних та професійних компетентностей.

Так, Інститутом майбутнього (The Institute for the Future – IFTF) спільно з науково-дослідним інститутом Фенікса (The Phoenix Research Institute) представлено результати форсайту для прогнозування дій із розвитку актуальних навичок майбутнього, у якому серед ключових глобальних факторів змін виокремлено такі: надзвичайне довголіття, популярність інтелектуальних машин, світ обчислень, соціальні технології суперструктурування організацій, нові засоби масової інформації, глобально пов'язаний світ [25, с. 3–5]. До переліку актуальних навичок 2020 року в цій роботі віднесено: правильні рішення, соціальний інтелект, нестандартне й адаптивне мислення, міжкультурна компетентність, обчислювальне мислення, грамотність у галузі інноваційних ЗМІ, трансдисциплінарність, проектний спосіб мислення, когнітивне управління, віртуальна співпраця [25, с. 8–12].

За результатами дослідження «Навички для розвитку України 2030: погляд бізнесу та освіти», підготовленого ініційованим Центром розвитку корпоративної соціальної відповідальності, було визначено, що серед актуальних навичок в українських роботодавців «у перспективі 2030 р. найбільший попит матиме емоційний інтелект, уміння працювати в команді, когнітивні навички, критичне та стратегічне мислення» [9, с. 15].

Очевидно, що професійна підготовка молоді в закладах вищої освіти має орієнтуватися на те, що її професійна та особистісна життєдіяльність відбуватиметься в умовах теперішнього та майбутнього, що швидко змінюються й мають нові соціальні, технологічні, економічні прояви, нові вимоги ринку праці до підготовки фахівців.

Глобальні тенденції розвитку вищої освіти. «Переважає більшість дослідників до основних тенденцій розвитку вищої освіти відносять глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію, демократизацію, неперервність, гуманізацію, гуманітаризацію, навчання впродовж життя, відкритість освіти, автономізацію освіти» [5, с. 204].

Глобальні зміни впливають на розвиток освітньої галузі в світі. Так, Британською Радою виокремлено такі глобальні тенденції вищої освіти та нові можливості до 2020 року: міжнародна студентська мобільність, поява

нових моделей партнерських відносин у сфері глобальної вищої освіти, інтернаціоналізація та комерціалізація досліджень [24]. У звітах ЮНЕСКО при відстеженні академічної революції, серед глобальних тенденцій вищої освіти висвітлюються: глобалізація та інтернаціоналізація; доступ та забезпечення справедливості; гарантія якості й відповідність рамки кваліфікацій; студентський досвід; навчання, викладання і оцінювання; інформаційно-комунікаційні технології та дистанційна освіта; дослідження; університетські галузеві зв'язки; фінансування вищої освіти, питання приватної вищої освіти; криза академічної професії [22].

Тенденції розвитку вищої освіти постійно відображаються у звітах проекту «Тенденції Європейської освіти» (Trends in European Higher Education) Європейської асоціації університетів. «Цей проект супроводжує Болонський процес із моменту його заснування й допомагає в розумінні напрямів та особливостей розвитку європейської вищої освіти, що стрімко змінюється» [4, с. 5]. Так, у проекті «Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities» було зосереджено увагу на стратегіях діяльності університетів, пов'язаних із демографічними тенденціями та фінансово-економічною кризою, глобалізацією, збільшенням уваги до інституційного позиціонування, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням стратегічного значення інтернаціоналізації. Якість вищої освіти забезпечується завдяки вдосконаленню навчання та викладання, мобільності студентів і викладацького персоналу, урахуванню результатів досліджень, думки роботодавців та професійних асоціацій, упровадженню нових методів навчання [26].

Глобальний цивілізаційний рух та тенденції трансформації вищої освіти спонукають до побудови стратегій розвитку національних систем вищої освіти. Так, наприклад, Канадський шлях оновлення вищої освіти передбачає певні зміни, серед яких є бачення того, що: 1) навчання більше не буде визначатися за часом, місцем або інституційними пропозиціями; 2) студенти створюватимуть власні навчальні програми, які відображатимуть їх власну кар'єру, особистісні та життєві цілі протягом життя; 3) студенти забезпечать свої навчальні результати через поєднання формального, неформального, самостійного, інструкторського форматів, аудиторно та дистанційно; 4) студенти чекають індивідуальних підходів та підтримки в їх власних програмах навчання; 5) на ринку з'являться нові механізми для реалізації особистих програм навчання; 6) навчальні курси будуть менш важливими, ніж наставництво, коучинг, консультування; навчальні матеріали будуть доступні на різних платформах; 7) будуть з'являтися різноманітні та нові форми визнання кваліфікацій, що відображатимуть різні потреби студентів, роботодавців, соціальних агентств, інноваційних організацій та підприємців. [27, с. 7–10].

Як бачимо, серед провідних тенденцій простежується побудова освітнього середовища з орієнтацією на відкритість, персоналізацію

навчання, підтримку індивідуальних освітніх потреб студента, задоволеність стейкхолдерів вищої освіти, гарантії якості, інформаційно-комунікаційні технології.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки серед ключових напрямів державної освітньої політики простежується орієнтація на: філософію людиноцентризму; компетентнісний підхід; урізноманітнення освітніх моделей, форм та засобів отримання освіти, доступність та неперервність освіти впродовж життя; національне виховання, розвиток, соціалізацію; здоров'язбережне середовище; забезпечення якості на інноваційній основі; інформатизація освіти, розвиток матеріально-технічної бази [18].

Розглянутий перелік змін торкається й суттєвого оновлення поглядів на розвиток освітнього середовища закладу вищої освіти, з урахуванням векторів змін, на які він має орієнтуватися. До зовнішніх векторів змін належать: інтеграція в європейський та світовий освітній простір, інтернаціоналізація освітніх процесів; відкритість освітнього простору; інтенсивний розвиток технологій та інформатизація, які стали невід'ємною частиною суспільного життя; безперервність навчання протягом життя; індивідуалізація соціальних та освітніх процесів; орієнтація на зацікавленість зовнішніх стейкхолдерів у якості результатів вищої освіти.

До внутрішніх векторів змін, на які має орієнтуватися розвиток освітнього середовища закладу вищої освіти належать: а) цільові орієнтири – забезпечення якості освітніх послуг та результатів вищої освіти не тільки за національними, а й міжнародними стандартами, задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувачів вищої освіти; б) соціально-психологічні орієнтири – зміна характеру взаємодії викладачів, студентів, керівників від академічного впливу до підтримки, заохочення, залучення; в) змістовні орієнтири – включення в освітні програми, програми навчальних дисциплін завдань із формування актуальних навичок і компетентностей, які дозволять людині бути конкурентною й успішною в умовах розвитку технологій, робототехніки, штучного інтелекту, інформаційної насиченості, багатовимірності завдань; г) діяльнісні орієнтири – з одного боку, кооперація дій суб'єктів освітнього процесу, з іншого, персоналізація та індивідуалізація надання освітніх послуг; д) ресурсні орієнтири – зміна можливостей управлінських, педагогічних, дидактичних, комунікаційних процесів завдяки постійному розвитку інформаційно-комунікаційних технологій; урізноманітнення форм освітніх послуг та способів доставки навчальних матеріалів, створення просторово-предметних умов із сучасним обладнанням для формування актуальних функціональних навичок та професійних компетентностей.

В умовах глобальних змін середовищний підхід у вищій освіті, на нашу думку, стає стратегією управління розвитком соціально-педагогічної

системи закладу вищої освіти, спрямованою на модернізацію місії, цілей, умов (впливів, можливостей, ресурсів), формальних та неформальних результатів для забезпечення якості вищої освіти відповідно до цивілізаційного розвитку людства, глобальних тенденцій вищої освіти, змін соціального, інформаційного, економічного, культурного середовища.

Як методологічний підхід середовищний підхід у вищій освіті є стратегією вирішення теоретичних і практичних проблем щодо підготовки фахівців із вищою освітою, особистісно-професійного розвитку та успішності суб'єктів закладу вищої освіти, відповідності якості освітніх послуг індивідуальним і соціальним потребам, інституційним, державним, міжнародним вимогам (стандартам), запитам ринку праці шляхом перетворення освітнього середовища або побудови комплексу освітніх середовищ на локальному (інституційному) рівні.

Таким чином, розглядаючи, з одного боку, становлення середовищного підходу, з іншого, – глобальні зміни та тенденції розвитку вищої освіти, можемо відстежити їх взаємозв'язок і виокремити особливості, сутнісні характеристики середовищного підходу, а саме: вихідні позиції (поняття феномену освітнього середовища закладу вищої освіти), принципи, методи діяльності, ціннісно-цільові пріоритети (табл. 2).

Таблиця 2

**Характеристики розвитку середовищного підходу
в умовах глобальних змін**

Тенденції глобальних змін	Характеристики формування (перетворення) освітнього середовища закладу вищої освіти			
	Вихідні позиції, поняття	Провідні принципи	Провідні методи	Ціннісно-цільові пріоритети
Інтеграція, інтернаціо- налізація	Середовище як соціо- культурний феномен (освітньо- виховне, культурно- освітнє, іншомовне)	Гуманізму Толерантності Діалогічності Інтерактивності Культурологічної зорієнтованості Компоративності	Виховні Міжкультурної взаємодії Інформаційно- комунікаційні Інтерактивні Співробітницт- ва та партнерства	Полікультурність Входження ОС ЗВО до світового освітнього простору
Розвиток технологій. Потреби в актуальних навичках	Середовище як педагогічний феномен (освітнє, інноваційне, креативне)	Дидактичні Діяльнісний S-S взаємодії Інноваційності	Академічні Тренінгові, Контекстні Залучення зовнішніх стейкхолдерів	Особистісно- професійний розвиток суб'єктів освітнього процесу

Інформатизація, розвиток ІКТ	Середовище як ресурсний та інформаційно-культурний феномен (інформаційно-освітнє)	Відкритості Доступності Диференціації Індивідуалізації Персоналізації Інтерактивності	Інформаційно-комунікаційні Дистанційні Гейміфікація Віртуальні симуляції	Інформаційні комунікації. Розширення ресурсних можливостей ОС засобами ІКТ
Індивідуалізація персоналізація освіти	Середовище як соціально-психологічний феномен (адаптивне, рефлексивне, акмеологічне, студентоцентроване)	Актуальності та адекватності Педагогічної підтримки Партисипативності Варіативності Задоволеності	Тьюторство Меторинг Коучинг Проектні	Адаптивність Самореалізація Узгодженість ОС одночасно до особистості суб'єкта освіти й до змін зовнішніх умов
Забезпечення якості				

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розвиток освітнього середовища відбувається постійно під впливом соціальних, економічних, технологічних змін. Кожному етапу розвитку суспільства відповідає певне замовлення до моделей освіти на всіх її ланках, зокрема вищої освіти.

Теоретичне дослідження розвитку освітнього середовища закладу вищої освіти дозволило виявити сутнісні характеристики середовищного підходу й наступні етапи його становлення: I етап – латентний, формування передумов становлення середовищного підходу (XVII – початок XX ст.); II етап – формування методологічних основ середовищного підходу й виокремлення феномену виховного середовища (20–30-ті – 80-ті роки XX ст.); III етап – визначення сутності середовищного підходу, виокремлення феномену освітнього середовища (90-ті роки XX ст. – 2010-ті роки); IV етап – виокремлення середовищного підходу у вищій освіті, визначення сутності освітнього середовища ЗВО та різноманіття його видів (2010-ті роки – по теперішній час).

Такі глобальні тенденції розвитку людства, як інтеграція та інтернаціоналізація, інформатизація суспільних процесів; технологічні мегатренди, що змінюють фізичний, цифровий, біологічний світ; довголіття орієнтують розвиток національних систем вищої освіти до гарантії якості вищої освіти нового рівня, формування актуальних навичок та компетентностей. В умовах глобальних змін середовищний підхід стає стратегією розвитку вищої освіти, методом пізнання й інструментом вирішення теоретичних і практичних проблем (завдань) підготовки професіоналів нового покоління, підтримки особистісно-професійного успіху та самореалізації здобувачів вищої освіти для побудови коеволюції

індивідуального, інституційного, суспільного розвитку шляхом перетворення освітнього середовища закладу вищої освіти на локальному рівні, використовуючи його феноменальні можливості (соціокультурні, освітні, інформаційно-ресурсні, соціально-психологічні).

Подальші дослідження будуть зосереджені на дослідженні проблеми управління розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу, розробленні його технології та інструментарію з урахуванням змін зовнішніх та внутрішніх умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхина, А. И. (2007). *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета)* (автореф. дисс. ... д-ра. пед. н.: 13.00.08). Волгоград (Artiukhina, A. I. (2007). *Educational environment of the higher education institution as a pedagogical phenomenon (on the material of designing of the educational environment of the medical university)* (DSc thesis abstract). Volhograd).
2. Баль, А. (2014). Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 50, 161–165 (Bal, A. (2014). Environmental approach in personal development. *Psychological-pedagogical problems of rural school*, 50, 161–165).
3. Білик, О. М. (2014). Освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу як основа соціалізаційного простору для іноземних студентів. *Вісник Харківської державної академії культури*, 44, 260–275 (Bilyk, O. M. (2014). Educational-cultural environment of the higher education institution as the basis of the socialization space for foreign students. *Bulletin of Kharkov state academy of culture*, 44, 260–275).
4. Білокопитов, В. (2017). Проект «Тенденції європейської вищої освіти» як джерело інформації та поширення практичного досвіду на Європейському освітньому просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (69), 3–13. (Bilokopytov, V. (2017). The project “Trends in European Higher Education” as a source of information and dissemination of practical experience in the European educational space. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 3–13).
5. Головань, М. С. (2011). Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*, 31, Ч. 1, 203–211 (Holovan, M. S. (2011). Analysis of tendencies of higher education development in conditions of globalization, integration and informatization of society. *Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology*, 31, Part 1, 203–211).
6. Горчакова, О. А. (2011). Середовищний підхід до управління навчальним закладом в умовах полікультурності. *Вісник Черкаського університету. Випуск 209. Частина 1. Серія «Педагогічні науки»*, 8–15 (Horchakova, O. A. (2011). Environmental approach to the education institution management in conditions of multiculturalism. *Bulletin of Cherkasy University. Issue 209. Part 1. The series “Pedagogical Sciences”*, 8–15).
7. Гущина, Т. Н. (2011). Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие*, 4, 187–190 (Hushchina, T. N. (2011). Pedagogical essence of the phenomenon “educational environment”: according to research materials. *Society. Environment. Development*, 4, 187–190).
8. Желанова, В. В. (2016). Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. У О. А. Дубасенюк (Ред), *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*, (сс. 98–15). Житомир: Вид-во Рута (Zhelanova, V. V.

(2016). Environmental approach in higher education: the essence and logic of implementation. In O. A. Dubaseniuk (Ed.). *Theory and practice of professional mastery in terms of lifelong learning* (pp. 98–15). Zhytomyr: Vyd-vo Ruta.

9. Зінченко, А. Г., Саприкіна, М. А. (2016). *Навички для України 2030: погляд бізнесу*. Київ: ТОВ "Видавництво "ЮСТОН" (Zinchenko, A. H., Saprykina, M. A. (2016). *Skills for Ukraine 2030: Business View*. Kyiv: SLR "Publishing house "YuSTON".

10. Кочемасова, Л. А. (2006). *Социально-природная среда как фактор развития активности школьника* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Оренбург (Kochemasova, L. A. (2006). Social-natural environment as a factor of development of the activity of a schoolchild (PhD thesis). Orenburg.

11. Львов, Л. В. (2015). Систематизация и конструктивизм в исследовании профессионально образовательной среды. *Вестник*, 1 (48), 139–152. Режим доступу: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/3838/1/vestnik_48_19.pdf (Lvov, L. V.). Systematization and constructivism in the study of the vocational educational environment. *Bulletin*, 1 (48), 139–152. Retrieved from: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/3838/1/vestnik_48_19.pdf.

12. Мануйлов, Ю. С. (1998). *Средовой подход в воспитании* (автореф. дисс. ... докт. пед. наук. 13.00.01). Москва (Manuilov, Yu. S. (1998). *Environmental approach in education* (DSc thesis abstract). Moscow).

13. Менг, Т. В. (2008). Средовой подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 52, 71–83 (Meng, T. V. (2008). Environmental approach to organization of the educational process in modern higher school. *News of RSPU named after A. I. Herzen*, 52, 71–83).

14. Смолюк, С. В. (2016). Становлення освітнього розвивального середовища в системі початкової освіти України як історико-педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (38), 66–71. (Smoliuk, S. V. (2016). Formation of an educational developmental environment in the system of primary education of Ukraine as a historical-pedagogical problem. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (38), 66–71).

15. Стрельников, В. Ю. (2012). Технологія безпосереднього управління процесом виховання студента. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*. Режим доступу: <http://eprints. Kname. Edu.Ua/29567>. (Smoliuk, S. V. (2012). Technology of direct management of the process student's upbringing. *Modern aspects of education of student youth*. Retrieved from: <http://eprints. Kname. Edu.Ua/29567>.

16. Сулима, І. І. (2012). *Средовой подход как методология научно-педагогического исследования*. Режим доступа: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podход-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/>. (Sulyma, I. I. (2012). *Environmental approach as a methodology of scientific-pedagogical research*. Retrieved from: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podход-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/>.

17. Товканець, Г. В. (2017). Наукові підходи до формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія»*, 1 (5), 87–92 (Tovkanets, H. V. (2017). Scientific approaches to formation of the pedagogical culture of the future teacher. *Scientific bulletin of Mukachevo State University, Series "Pedagogy and Psychology"*, 1 (5), 87–92).

18. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року № 344/2013. Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (Decree of the President of Ukraine "On the

National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021" dated June 25, 2013 No. 344/2013. Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>).

19. Ходякова, Н. В. (2013). *Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем* (автореф. ... дисс. докт. пед. наук: 13.00.01). Волгоград (Khodiakova, N. V. (2013). *Situational-environmental approach to the design of the personality-developing educational systems* (DSc thesis abstract). Volgograd).

20. Шваб, К. (2016). *Четвертая промышленная революция*. Москва: ЭКСМО (Shvab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Moscow: EKSMO).

21. Шек, Г. Г. (2001). *Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец (Shek, H. H. (2001). *Environmental approach as pedagogical innovation and conditions of its development* (PhD thesis). Elets).

22. Altbach, P. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Paris, 5–8 July 2009.

23. Bratko, M. (2015). Environmental Approach In Higher Education: Methodological Aspects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4 (45), 15–18 (Bratko, M. (2015). Environmental approach in higher education: methodological aspects. *Continuous Professional Education: Theory and Practice*, 4 (45), 15–18).

24. British Council (2012). *The shape of things to come: Higher education global trends and emerging opportunities to 2020*. Retrieved from: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the_shape_of_things_to_come_-_higher_education_global_trends_and_emerging_opportunities_to_2020.pdf

25. Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Retrieved from: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf

26. European University Association (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Retrieved from: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web

27. National Association of College and University Business Officers (2016). *The Future Of Higher Education And Learning: A Canadian View*. Les Fondations for the Future.

28. Valiev, I., Sedov, S. (2017). Trends in the development of the educational environment in conditions of socio-economic transit. *Revista Publicando*, 4, No 13 (1), 729–739.

РЕЗЮМЕ

Полякова Анна. Развитие средового подхода в высшем образовании в условиях глобальных изменений.

Статья посвящена проблеме методологии средового подхода в высшем образовании. На основе отечественных и зарубежных научных публикаций, проектных и отчетных материалов рассмотрено определение сущности средового подхода в высшем образовании, выделены этапы его становления и развития. Раскрыты тенденции глобальных изменений и потребности в актуальных навыках будущего. Актуализировано изменение роли высшего образования и тенденции его развития. Даны характеристики средового подхода в высшем образовании в контексте глобальных тенденций: основные понятия, принципы, методы, ценностно-целевые ориентации.

Ключевые слова: средовой подход, развитие средового подхода, высшее образование, глобальные тенденции высшего образования.

SUMMARY

Polyakova Hanna. Development of the environmental approach in higher education in the context of global changes.

Each stage of society development corresponds to a certain order to the education models in all its spheres. Global trends that change the world do not leave aside the problem of modernizing methodological approaches to the development of socio-pedagogical systems of higher education.

The article is devoted to the study of how global changes, tendencies of higher education influence/promote development of an environmental approach as a methodological basis for the transformation of the socio-pedagogical system of the higher education institution, aimed at creating conditions, opportunities, resources for ensuring the quality of higher education of a new level.

Analysis, systematization and synthesis of publications allowed revealing the essential characteristics of the environmental approach and the stages of its formation. The result of the work was highlighting periodization of development of the environmental approach in higher education from formation of its prerequisites, identification of the phenomena of the educational and upbringing environment to the definition of the essence of the educational environment of the institution of higher education and the diversity of its types.

The study of the project and reporting materials of international agencies, the results of domestic and foreign studies have made it possible to distinguish the directions of global change, trends in the development of national systems of higher education and labor market needs in current skills.

In the context of global changes, the environmental approach becomes a strategy for the development of higher education, a method of cognition, and a tool for solving theoretical and practical problems (tasks) of training the new generation of professionals, supporting personal-professional success and self-realization of higher education applicants for building a co-evolution of individual, institutional and social development through transformation of the educational environment of a higher education institution, using its phenomenal opportunities (socio-cultural, educational, informational and resourceful, socio-psychological).

The result of the work lies in outlining the characteristics of formation (transformation) of the educational environment of the higher education institution (leading concepts, principles, methods, values-target orientations) in accordance with such global tendencies as integration and internationalization, development of technologies and the need for relevant skills, informatization and development of information-communication technologies, individualization and personalization of education, quality assurance.

Key words: *environmental approach, development of the environmental approach, higher education, global trends in higher education.*

УДК 378.011.3-051:57]:005.336.2(045)

Оксана Пташенчук

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6250-5803

Надія Чайченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1100-2434
DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/200-215

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті науково обґрунтовано дидактичну систему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки. Показано, що система складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених блоків: мотиваційно-цільового, змістового, діяльнісного й діагностично-результативного. Вони об'єднані загальною метою функціонування та єдністю керування і створюють внутрішню структуру та ієрархію цієї системи, а особливості та характер їх взаємодії один із одним і з довкіллям – її функціонування.

Ключові слова: професійна освіта, компетентність, система, педагогічна система, дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні й інформаційно-технологічні зміни стали причиною модернізації та докорінних змін у всіх сферах людського життя, насамперед у системі освіти. Суттєво змінилися професійні вимоги до нинішніх спеціалістів, у тому числі до вчителів біології. Тому одним зі стратегічних завдань, що постали перед вітчизняною освітою на шляху реформування та входження до світового освітнього простору, є підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Зокрема, спеціальна група європейських експертів ще у 2003 році визначила нові важливі професійні компетентності вчителів і відзначила, що «зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя... передбачає дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем» (Сбруєва, 2008, с. 69).

Тому на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти дослідницька діяльність учителів біології сприймається й розглядається не традиційно, як додаткове навантаження до викладацької роботи, а як головний стиль їх роботи, гармонійна складова освітнього процесу, запорука здатності формувати нові компетентності у випускників закладів загальної середньої освіти. І це яскраво засвідчив зміст Концепції «Нова українська школа»

(НУШ) (2016), нових навчальних програм із біології та основ здоров'я (2017–2018 н.р.) (Концепція «Нова українська школа», 2016). «Нова» школа потребує «нового» вчителя біології зі сформованою дослідницькою компетентністю.

Разом із тим на запитання «Чи готують сучасні педагогічні заклади вищої освіти студентів до дослідницької діяльності в школі?» практикуючі вчителі (n=46) відповіли: «Так, готують» – 7 (15,2 %); «Швидше готують, ніж ні» – 20 (43,5 %); «Швидше не готують, ніж так» – 17 (37,0 %); «Не готують» – 2 (4,3 %). Практичний досвід та аналіз останніх публікацій свідчать про зниження пізнавальної активності студентів, рівня їх активності й самостійності.

Показовими в цьому плані є результати відповіді викладачів і студентів на запитання «Що може спонукати студентів до дослідницької діяльності?». Серед викладачів найбільше голосів набрали такі варіанти: «цікаві форми та методи дослідницької діяльності» та «власні амбіції студентів» – по 61,9 % (одночасно можна було обирати до 3 варіантів відповіді), тоді як серед студентів ці варіанти склали відповідно 25,8 і 31,1 %. Натомість серед студентів першість становить варіант «перспективна робота» – 42,1 %.

Аналіз наукових публікацій та одержані результати викликали необхідність розробки й обґрунтування дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології з урахуванням вимог НУШ та сучасних реалій у закладах вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті нашого дослідження особливий інтерес викликають наукові праці, присвячені питанням професійної підготовки майбутніх учителів біології, зокрема: ролі компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології (С. Бахарева, Т. Бондаренко, С. Генкал, С. Горова, Л. Горшкова, Н. Грицай, С. Іванова, Т. Іванова, Л. Коваль, В. Константинов, Я. Логвінова, Н. Новикова, В. Оніпко, С. Рудишин, Л. Сухорукова, Ю. Шапран та інші); інноваційним методам, формам і засобам професійної підготовки майбутніх учителів біології (Н. Грицай, В. Оніпко, Л. Поштарук, М. Сидорович, Л. Харченко, С. Яланська та інші); організації самостійної роботи студентів-біологів та саморегуляції їх освітньої діяльності (Б. Андрієвський, М. Гриньова, О. Лазарева, Н. Морзе, В. Оніпко, О. Петунін, В. Сотник, С. Яланська та інші); ролі навчальної польової практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології (О. Дарбишева, Т. Логвина-Бик, І. Трускавецька, Т. Горшкова, В. Данилевська, Н. Сиртланова та інші). Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів біології є предметом наукових розвідок В. Грубінка, В. Константинова, Н. Москалюк, М. Сидорович, А. Степанюк, О. Ярошенко та інших.

Мета статті полягає в розкритті науково обґрунтованого змісту дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів: теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення даних філософських і психолого-педагогічних джерел із проблеми дослідження; моделювання), емпіричних (узагальнення педагогічного досвіду, анкетування, бесіди, спостереження, педагогічний експеримент); методів математичної статистики (кількісний та якісний аналіз отриманих даних).

Виклад основного матеріалу. Предметом нашого дослідження є дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, яку ми розглядаємо як обов'язкову складову професійно-педагогічної компетентності й відносимо до загальних і найбільш універсальних компетентностей, тобто таких, що не прив'язані до певної предметної галузі та здатні сприяти формуванню інших компетентностей. Дослідницька компетентність є важливим підґрунтям для розвитку інших загальних, фахових і спеціальних компетентностей майбутніх учителів біології.

Під *дослідницькою компетентністю майбутніх учителів біології* розуміємо цілісну інтегративну якісну характеристику майбутніх учителів, що поєднує в собі спеціальні знання, уміння та навички, мотиваційно-особистісні якості, ціннісні ставлення та активну дослідницьку позицію, передбачає певний досвід дослідницької діяльності в біологічній і педагогічній галузі, у результаті проявляється в готовності та здатності здійснювати власну дослідницьку діяльність у типових і нестандартних умовах та організовувати відповідну діяльність своїх учнів (Пташенчук, 2017, с. 142). Без сумніву, процес формування такого складного та багатокомпонентного явища, як дослідницька компетентність, носить цілеспрямований і системний характер.

При розробці дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології ми орієнтувалися перш за все на визначення поняття «система».

Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» *система* (від дав. гр. *σύστημα* – поєднання, утворення) трактується як сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок або взаємодія, співпорядкування й координація і які складають певну цілісність. При цьому якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, а сукупність закономірних зв'язків між елементами – її внутрішню форму, або структуру (Шинкарук, 2002, с. 583). «Нова філософська енциклопедія» тлумачить *систему* як сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один із одним, та утворюють певну цілісність, єдність (Новая философская энциклопедия, 2010, с. 552). В. Бондар розглядає відносини та зв'язки

компонентів системи як логічно правильне розташування частин цілого і наводить такі приклади систем: «система освіти», «система поглядів», «система знань» тощо (Бондар, 2005, с. 253).

Серед визначень поняття «система» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» виділяємо такі: порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чогось; сукупність принципів (способів, методів, прийомів здійснення чогось), які є основою певного вчення (Великий тлумачний словник, 2005, с. 1320). Отже, перша суттєва ознака системи – це певна сукупність і єдність взаємопов'язаних елементів. Другою ознакою системи є спрямованість усіх її елементів на досягнення спільної мети, на що вказує таке її визначення: «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» (Великий тлумачний словник, 2005, с. 1320).

У нашому дослідженні всі елементи системи об'єднані спільною метою – формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

На третю ознаку системи (взаємодію з довкіллям) указує В. Садовський, який наголошує, що кожна система характеризується не тільки існуванням зв'язків та відносин між власними елементами, але й нерозривною єдністю з довкіллям, у взаємодії з яким система проявляє свою цілісність (Новая философская энциклопедия, 2010, с. 553). Так само й Ф. Перегудов визначає систему як множину взаємопов'язаних елементів, що утворюють єдине ціле, взаємодіють із середовищем та між собою (Перегудов, 1997, с. 380). До особливостей властивостей систем, зокрема соціальних (у тому числі й педагогічних) (Новая философская энциклопедия, 2010, с. 553), відносить можливість передачі в них інформації та існування процесів управління.

З метою формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології ми поняття «система» розглянули в контексті процесу освіти й відповідно з'ясували сутність педагогічної системи.

Так, В. Беспалько під педагогічною системою розуміє певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості і з заданими якостями (Беспалько, 1989, с. 6).

Зазначимо, що в нашому дослідженні такою заданою якістю є сформована дослідницька компетентність студентів – майбутніх учителів біології.

Педагогічну систему також визначають як взаємодію різних взаємозв'язаних структурних компонентів, об'єднаних однією освітньою метою розвитку індивідуальності й особистості; динамічний функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів

та елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти й виховання людей.

При цьому компоненти цілісної педагогічної системи набувають значимості лише у своїй органічній єдності з іншими компонентами. Зміна одного з них діалектично веде до зміни інших компонентів (елементів). А це передбачає дотримання системності, закономірностей функціонування конкретної педагогічної системи в розв'язанні цілої низки освітньо-виховних проблем (Жижко, 2005, с. 144).

Зміни в сучасній освіті не могли не викликати зміни в педагогічній теорії і практиці. Сформульовані дефініції поняття «педагогічна система» дозволили нам зробити таке узагальнення: під *педагогічною системою* розуміємо певне ціле, що складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю керування, що спільно з принципами, законами й закономірностями (та на їх основі) створюють внутрішню структуру та ієрархію цієї системи, а особливості й характер їх взаємодії один з одним і з довкіллям – її функціонування. При цьому викладачі та студенти є елементами як педагогічної системи, так і середовища, у якому ця система функціонує.

До структурних і функціональних компонентів сучасної педагогічної системи відносять: мету, підходи, принципи, технології, методи та прийоми, засоби навчання й форми організації освітнього процесу, зміст освіти, педагогічні умови, суб'єкти освітнього процесу та результат (Енциклопедія освіти, 2008, с. 650). Саме від їх правильного добору, доцільності й відповідності, злагодженої роботи залежить успішність функціонування складеної системи.

У педагогічній системі, як окремий її вид, виділяють дидактичну систему. За визначенням В. Бондаря, дидактична система є складною та гнучкою, зумовленою такими компонентами, як мета й завдання, зміст і форми діяльності, методи та прийоми навчання, оцінювання результатів (Бондар, 2005, с. 106).

Аналогічне визначення знаходимо в «Дидактиці новітньої школи» І. Малафіїка, який дидактичну систему відносить до педагогічних систем і визначає її як «організований об'єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує управління процесом передачі та засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей» (Малафіїк, 2015). Автор вводить такий новий елемент, як функція управління, що є найхарактернішою ознакою цієї системи. На думку автора, функція управління педагогічним процесом є сукупністю основних елементів: ціль, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання, що приводить до утворення цілого, яке має таку властивість, якої не має жоден із цих елементів.

Визначення дидактичної системи в педагогіці закладів вищої освіти близьке до визначення в закладах загальної середньої освіти: її характеризують як внутрішню цілісну структуру, що базується на єдності цілей, організаційних принципів, змісту, форм і методів навчання (Ортинський, 2009, с. 119).

Власну систему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології ми також визначили як дидактичну, оскільки вона є цілісною та в ній ураховано такі властивості (ознаки) дидактичної системи, як цілісність; множинність елементів; наявність зв'язку компонентів; ієрархічність (ступінчастість); функціонування системи; спільна мета; взаємодія з довкіллям; можливість управління.

Підтвердження доцільності назви розробленої нами системи – дидактична система – ми знаходимо у статті 47 Закону України «Про вищу освіту» (2014). У ній освітній процес визначається як «інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

У контексті нашого дослідження «система науково-методичних і педагогічних заходів», під впливом якої майбутні вчителі набувають дослідницької компетентності, є *дидактична система формування дослідницької компетентності*, загальна мета якої полягає у формуванні цієї компетентності майбутніх учителів біології.

Не викликає сумніву, що досягнення високого рівня дослідницької компетентності випускниками педагогічних закладів вищої освіти можливе лише за умови побудови освітнього процесу як цілісної дидактичної системи.

Із урахуванням усіх структурних ланок та їх функціонального взаємозв'язку ми розробили дидактичну систему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології та зобразили її графічно (рис. 1).

Пояснимо, чому ми обрали дослідницьку компетентність. Як уже було зазначено, Концепція «Нова українська школа» поставила перед учителями біології нові задачі, зокрема формування у випускників закладів загальної середньої освіти основних компетентностей у природничих науках і технологіях, що передбачають наукове розуміння природи й сучасних технологій, здатність застосовувати його у практичній діяльності, а також уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати (Концепція «Нова українська школа», 2016, с. 11-12).

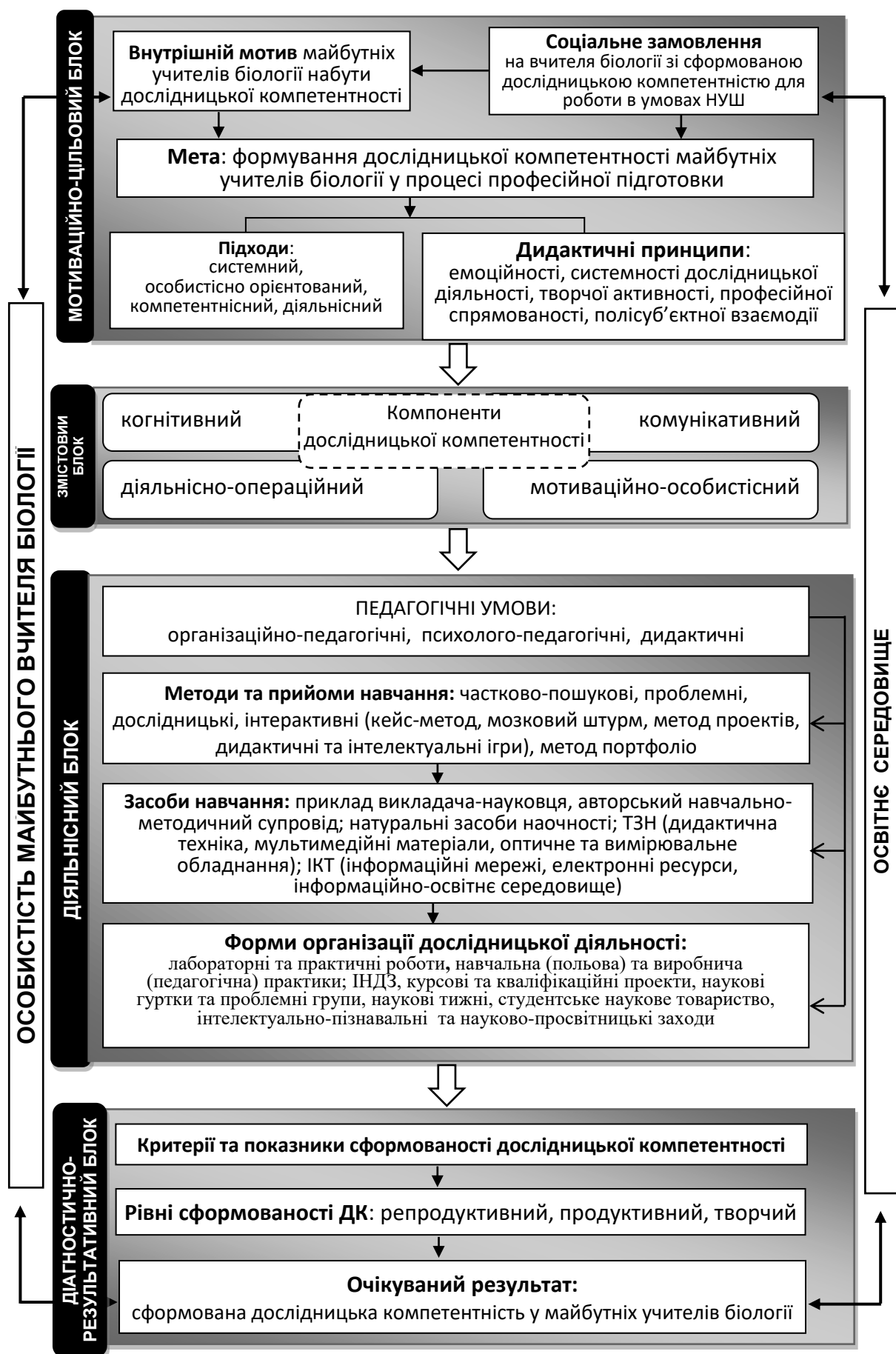


Рис. 1. Дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки

Проте, щоб сформувати такі здатності в учнів, перш за все їх повинні набути вчителі біології. Маємо на увазі, що на сьогодні об'єктивно існує задеклароване соціальне замовлення на вчителя біології зі сформованою дослідницькою компетентністю, здатного ефективно працювати в умовах НУШ. Вважаємо, що це обов'язково має бути враховане при складанні Стандарту вищої освіти для спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), освітніх програм, навчальних планів, робочих програм дисциплін та іншого. До цього часу, на жаль, відсутній такий Стандарт вищої освіти.

Вважаємо, що формування дослідницької компетентності є активним свідомим процесом, де студент – суб'єкт, тому обов'язковим елементом розробленої нами дидактичної системи є внутрішній мотив, який ми розглядаємо як суб'єктивне усвідомлене бажання майбутніх учителів біології набути компетентність на достатньому рівні для подальшої успішної професійної діяльності та самореалізації.

Наведена дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків її впровадження та реалізації:

- мотиваційно-цільовий;
- змістовий;
- діяльнісний;
- діагностично-результативний.

Для реалізації *мотиваційно-цільового блоку* спочатку було визначено чинники, що впливають на постановку мети дидактичної системи – формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Наявність такого внутрішнього мотиву дозволяє суб'єкту (студенту) ставити перед собою відповідну мету та спрямувати свої зусилля на її досягнення.

Другим суб'єктом освітнього процесу є викладач, який також ставить перед собою мету – сприяти формуванню дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі їх професійної підготовки як об'єктивної вимоги часу. Лише за умови спільної мети й діяльності обох суб'єктів освітнього процесу ефект буде максимальним.

Підкріплення внутрішнього мотиву студентів і реалізація мети передбачає врахування провідних підходів, на засадах яких ґрунтується освітній процес, а отже відбувається ефективна професійна підготовка.

Як свідчить проведене нами дослідження, найбільш ефективними *підходами*, що сприяли формуванню дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, визначено такі: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний.

Системний підхід забезпечує взаємозв'язок і взаємодію всіх компонентів дидактичної системи; викладачів, студентів і учнів;

формальної, неформальної та інформальної освіти; аудиторних і позааудиторних форм організації освітнього процесу; навчально- та науково-дослідницької діяльності студентів тощо.

Особистісно орієнтований підхід сприяє реалізації студентоцентрованого навчання та побудові індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента з урахуванням його здібностей, бажань і потреб під час реалізації дослідницької діяльності.

Компетентнісний підхід спрямований на формування у студентів здатності творчо застосовувати набуті знання та вміння у професійних і життєвих, часто нестандартних, ситуаціях.

Діяльнісний підхід сприяє набуттю студентами практичного досвіду професійної роботи шляхом їх залучення до активної дослідницької діяльності.

В основі розробленої системи лежать *дидактичні принципи* – загальнодидактичні та специфічні. Серед останніх найбільш доцільними в контексті нашого дослідження є принципи емоційності, системності дослідницької діяльності, творчої активності, професійної спрямованості та полісуб'єктної взаємодії.

Отже, мотиваційно-цільовий блок впливає на проектування освітнього процесу, спрямованого на формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, оскільки зумовлює вибір його змісту, методів і засобів, форм організації.

Змістовий блок визначає *компоненти дослідницької компетентності* (когнітивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-особистісний, комунікативний), а через них – ті результати навчання, яких повинен досягти випускник у процесі професійної підготовки.

Когнітивний компонент передбачає опанування системи предметних, міжпредметних і фахових знань, становлення наукового світосприйняття та засвоєння основних методологічних знань щодо логіки, структури, методів і функцій дослідницької діяльності з біології, розвиток критичного та творчого мислення.

Діяльнісно-операційний компонент спрямований на оволодіння способами пошукової діяльності та формування дослідницької стратегії – уміння бачити проблему, висувати гіпотезу, здобувати інформацію різними шляхами, будувати запитання, структурувати матеріал, формулювати, інтерпретувати та оформлювати результати дослідження, упроваджувати їх у практику тощо; опанування дослідницьких методів (біологічних і психолого-педагогічних) та набуття досвіду їх застосування у стандартних і нестандартних умовах; здатність користуватися спеціальними приладами й обладнанням тощо.

Мотиваційно-особистісний компонент передбачає розвиток у студентів інтересу до дослідницької діяльності з біології та усвідомлення її важливості у

професійній роботі вчителя; набуття таких особистісних якостей, як самокритичність, волюва здатність, креативність, спостережливість, допитливість, самостійність, ініціативність, сміливість та інше.

Комунікативний компонент визначає здатність представляти, захищати і транслювати результати своїх досліджень, ефективно працювати в команді, організовувати дослідницьку діяльність своїх учнів тощо.

Усі зазначені компоненти враховуються при визначенні змісту дисциплін, що складають професійну підготовку майбутніх учителів біології.

Завдання *діяльнісного блоку* полягає в тому, щоб спроектувати відповідні умови, підібрати доцільні методи, прийоми і засоби навчання, форми організації освітнього процесу, які будуть спрямовані на розвиток усіх компонентів дослідницької компетентності.

Серед *педагогічних умов*, що сприяють формуванню дослідницької компетентності студентів, було виділено такі: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні.

До організаційно-педагогічних умов відносяться: сукупність цілеспрямовано сконструйованих та об'єктивно складених заходів, що лежать в основі ефективного функціонування й розвитку цілісного освітнього процесу, забезпечують керування його процесуальним аспектом.

Психолого-педагогічні умови становлять сукупність об'єктивно сконструйованих та суб'єктивно складених заходів і можливостей освітнього, просторово-предметного та соціального середовищ, спрямованих на формування та розвиток особистісних характеристик суб'єктів педагогічного процесу з метою підвищення його ефективності.

Дидактичні умови є результатом цілеспрямованого добору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей освітнього процесу (Іпполітова, 2012, с. 12).

Реалізації визначених умов сприяли такі відібрані нами *методи та прийоми*: частково-пошукові, проблемні, дослідницькі; інтерактивні (кейс-метод, мозковий штурм, метод проєктів, дидактичні та інтелектуальні ігри); метод портфоліо.

Успішність процесу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, ефективність використання в його процесі різних методів і прийомів навчання значною мірою залежить від вдалого вибору засобів навчання.

Серед *засобів навчання*, що сприяють формуванню дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, виділяємо такі: приклад викладача-науковця, авторський навчально-методичний супровід (навчальні посібники, методичні вказівки до лабораторних робіт, індивідуальних і самостійних дослідницьких завдань, комплекси завдань, кейси, дидактичні ігри тощо); натуральні засоби наочності (рослини, тварини, біологічні, фізичні

та хімічні явища тощо), технічні засоби навчання (ТЗН) (дидактична техніка, екранні посібники статичної й динамічної проекції, аудіо-, відео- та мультимедійні матеріали; оптичне і вимірювальне обладнання), інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) (інформаційні мережі, електронні ресурси, інформаційно-комунікаційне освітнє середовище).

Проведене нами педагогічне дослідження свідчить, що ефективне формування дослідницької компетентності студентів можливе лише за умови організації й реалізації їх дослідницької діяльності як у межах навчальних програм (перша група – навчально-дослідницька діяльність), так і поза ними (друга група – науково-дослідницька діяльність). До першої групи ми відносимо форми організації навчально-дослідницької діяльності, яка є обов'язковою для всіх студентів та організовується як в аудиторних, так і в позааудиторних умовах. Серед аудиторних форм розвитку дослідницької компетентності студентів-біологів найбільш доцільними вважаємо лабораторні та практичні роботи, навчальну (польову) та виробничу (педагогічну) практики; серед позааудиторних – індивідуальні навчально-дослідницькі завдання, курсові та кваліфікаційні проекти.

Для розвитку дослідницької компетентності не менш важливою є науково-дослідницька діяльність (друга група), яка не є обов'язковою для студентів, проте дає можливість поглибити й розширити набуті дослідницькі здатності, отримати практичний досвід діяльності за нестандартних умов, розвинути навички наукової комунікації, самопрезентації, стати більш ініціативним, самостійним, упевненим у собі та своїх силах. Без набуття таких здатностей учитель біології не зможе повноцінно працювати в умовах НУШ. Науково-дослідницька діяльність реалізує взаємозв'язок між освітньою та науковою функцією закладів вищої освіти, між навчальною діяльністю учнів і науковою роботою кафедр університету.

До форм організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів біології, що сприяють формуванню дослідницької компетентності, ми відносимо роботу в наукових гуртках і проблемних групах, участь у предметних олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт, наукових конференціях, публікацію тез і статей у наукових збірках, участь у діяльності студентського наукового товариства, в інтелектуально-пізнавальних і науково-просвітницьких заходах. Різноманітні форми науково-дослідницької діяльності дозволяють урахувувати індивідуальні здібності, схильності та бажання студентів, налагоджувати співпрацю студентів різних курсів, спеціальностей, факультетів тощо.

Формування дослідницької компетентності відбувалося поетапно: підготовчий, базовий та інтеграційний. Обрані нами *етапи* відповідають таким самим етапам у дослідженні М. Голованя (Головань, 2012, с. 204).

Завдання підготовчого етапу полягало в розвитку мотивації студентів до дослідницької діяльності та визначення вектору їх пізнавальної діяльності.

На базовому етапі відбувалося поступове та планомірне набуття студентами дослідницьких знань, умінь, навичок, досвіду дослідницької діяльності в умовах аудиторних і позааудиторних форм організації навчально-дослідницької діяльності, що передбачені навчальними планами та є обов'язковими для всіх.

Інтеграційний етап передбачав подальший розвиток дослідницької компетентності студентів у процесі спільної навчально- та науково-дослідницької діяльності; зростання рівня самостійності та значимості дослідницької діяльності, вихід на творчий рівень.

Без сумніву, поділ на ці етапи доволі умовний та індивідуальний: одні студенти «стартують» на першому курсі відразу з третього етапу (наприклад, після роботи в МАН), деякі залишаються на першому етапі навіть після отримання диплому. Крім того, другий і третій етапи, як правило, перекриваються та реалізуються паралельно й доповнюють один одного. При цьому слід урахувати важливість поступового переходу від простих до більш складних, значимих, із більш високим ступенем самостійності форм організації дослідницької діяльності.

Переконані, що студентів до науково-дослідницької роботи слід залучати вже з першого курсу: або як глядачів/слухачів на наукових конференціях, або як учасників I туру предметних олімпіад, або як учасників наукових гуртків тощо. Це допоможе студентам якомога раніше визначитися зі сферою своїх наукових інтересів, підкріплювати та розвивати мотивацію студентів до подальшої дослідницької діяльності.

Зазначимо, що вагомий внесок у формування дослідницької компетентності студентів вносить організація співпраці студентів із учнями (у процесі реалізації спільних дослідницьких проектів під час педагогічної практики студентів; при кураторській підтримці студентами дослідницьких проектів учнів в умовах біологічного табору або виконання робіт МАН; при організації інтелектуально-пізнавальних і науково-просвітницьких заходів для учнів). Адже для майбутніх учителів не менш важливо поряд із власною дослідницькою діяльністю вміти організувати дослідницьку діяльність учнів.

Отже, результатом реалізації компонентів діяльнісного блоку стає набуття студентом дослідницької компетентності.

Функція *діагностично-результативного блоку* полягає в оцінці рівнів сформованості дослідницької компетентності, а отже – ефективності самої дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. Таким чином, цей блок передбачає визначення

критеріїв та показників оцінки рівнів сформованості дослідницької компетентності, їх діагностику.

Нами визначено такі *рівні* сформованості дослідницької компетентності: репродуктивний (низький), продуктивний (середній), творчий (високий), які стосуються загалом і окремо кожного компонента (когнітивного, діяльнісно-операційного, мотиваційно-особистісного і комунікативного). Для їх діагностування було розроблено систему діагностичного супроводу, що включає анкетування, тестування, оцінку продуктів дослідницької діяльності майбутніх учителів, самооцінку.

Репродуктивний рівень сформованості дослідницької компетентності характеризується обмеженням виконанням стандартних дослідницьких завдань, що передбачені навчальною програмою, слабким проявом самостійності й ініціативності студентів, тобто перевагою зовнішніх мотивів.

Продуктивний рівень сформованості дослідницької компетентності характеризується виконанням у повному обсязі стандартних дослідницьких завдань, участю в науково-дослідницькій діяльності при достатньому прояві самостійності й ініціативності студентів, тобто домінуванням зовнішніх мотивів над внутрішніми.

Творчий рівень сформованості дослідницької компетентності характеризується виконанням стандартних дослідницьких завдань у повному обсязі, активною участю в науково-дослідницькій діяльності; прагненням студентів до саморозвитку, самореалізації при високому прояві самостійності та ініціативності, тобто домінуванням внутрішніх мотивів над зовнішніми.

Розроблена нами дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології є відкритою. Тому в разі сформованості дослідницької компетентності на рівнях нижче високого є можливість через зворотній зв'язок (через вплив на особистість та/або корекцію освітнього середовища) підвищувати рівень компетентності майбутніх учителів біології.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На сьогодні об'єктивно існує соціальний запит на вчителя біології зі сформованою дослідницькою компетентністю, здатного ефективно працювати в умовах нової української школи.

Вважаємо, що реалізація складеної й науково обґрунтованої нами дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології на основі аналізу наукових публікацій та результатів проведеного дослідження сприяє розвиткові мотивації студентів до дослідницької діяльності зокрема, а отже, до набуття дослідницької компетентності.

У дидактичній системі визначено взаємопов'язані та взаємозумовлені блоки процесу формування дослідницької

компетентності, розкрито їх структурні елементи. Зокрема визначено компоненти та зміст дослідницької компетентності майбутніх учителів біології; обґрунтовано етапи формування й рівні сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, а її дидактична система може бути апробована у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інших спеціальностей природничого фаху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика (Bespalko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology*. Moscow; Pedagogy).
2. Бондар, В. І. (2005). *Дидактика*. Київ: Либідь (Bondar, V. I. *Didactics*. Kyiv: Lybid).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Укладач і головний редактор В. Т. Бусел]. (2005). Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун» (*Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian* [Compiled and edited by V. T. Busel]. (2005). Kyiv, Irpin: VTF "Perun").
4. Головань, М. С. (2012). Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 196-205 (Holovan, M. (2012). Model of formation of the future specialist's competence during training. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5, 196-205).
5. *Енциклопедія освіти* [Головний редактор В. Г. Кремень] (2008). Київ: Юрінком Інтер (*Encyclopedia of Education* [Editor in Chief V. H. Kremen]. (2008). Kyiv: Yurinkom Inter).
6. Жижко, Т. А. (2005). Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*, 3, 144–151 (Zhyzhko, T. A. (2005). The pedagogical system as one of the factors of implementation of the idea of intensification in the vocational training of the future specialists. *Series 11. Sociology. Social work. Social pedagogy. Management*, 3, 144–151).
7. Закон України «Про вищу освіту» (*Law of Ukraine "On Higher Education"*) (2014). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Ипполитова, Н., Стерхова, Н. (2012). Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*, 1, 8–14 (Ippolitova, N., Sterkhova, N. (2012). Analysis of the notion "pedagogical conditions": essence and classification. *General and Professional Education*, 1, 8–14).
9. Малафіїк, І. В. (2015). *Дидактика нової школи*. Київ: Слово (Malafiiik, I. V. (2015). *Didactics of the newest school*. Kyiv: Slovo).
10. *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи* (2016). Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>. ("New ukrainian school: Conceptual principles of reforming the secondary school" (2016). Retrieved from: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>.)

11. *Новая философская энциклопедия* [Главный редактор В. С. Степин] (2010), Т. III. Москва: Мысль (*New Philosophical Encyclopedia* (2010). [Editor in Chief V. S. Stopin]. V. 3, Moscow: Mysl).
12. Ортинський, В. Л. (2009). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Центр учбової літератури (Ortynskiy, V. L. (2009). *Higher school pedagogy*. Kyiv: Center for Educational Literature).
13. *Освітні програми для учнів 1–11 класів на 2017-2018 н.р.* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (*Educational programs for pupils of grades 1–11 in 2017-2018*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>).
14. Пташенчук, О. О. (2017). Набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології як вимога часу. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 4, 135–144 (Ptashenchuk, O. O. (2017). Acquirement of research competence by the future teachers of biology as the need of the hour. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*, 4, 135–144).
15. Сбруєва, А. А. (2008). *Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Sbruieva, A. A. (2008). *Global and regional trends in the development of higher education in the context of building a knowledge society*. Sumy: SSPU named after Makarenko).
16. *Філософський енциклопедичний словник* [Гол. редактор В. І. Шинкарук] (2002). Київ: Абрис (*Philosophical Encyclopedic Dictionary* [Editor in Chief V. I. Shynkaruk] (2002). Kyiv: Abris).

РЕЗЮМЕ

Пташенчук Оксана, Чайченко Надежда. Дидактическая система формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии.

В статье научно обоснована дидактическая система формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии в процессе их профессиональной подготовки. Показано, что система состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков: мотивационно-целевого, содержательного, деятельностного и диагностически-результативного. Они объединены общей целью функционирования и единством управления и образуют внутреннюю структуру и иерархию этой системы, а особенности и характер их взаимодействия друг с другом и с окружающей средой – ее функциональность.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентность, система, педагогическая система, дидактическая система формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии.

SUMMARY

Ptashenchuk Oksana, Chaichenko Nadiia. Didactic system of formation of research competence of the future biology teachers.

The article is dedicated to the description of evidence-based didactic system of formation of research competence of the future biology teachers in the process of vocational training.

Relevance of schooling of the future biology teachers as researchers who will be able to work effectively in the frames of a modern Ukrainian school is explained in the article.

Definitions of notions “system”, “pedagogical system”, “didactic system” are given; their main features are characterized.

Didactic system of formation of research competence of the future biology teachers is defined as a unity of interrelated and interdependent blocks: motivational and purpose-oriented, substantial, activity-oriented and diagnostically-resultant. These blocks are connected by the same functional aim and unity of governing, and together they create the inner structure and the hierarchy of this system. The peculiarities of these blocks and the way they reciprocate with each other and the surroundings create the functioning of the system.

The main factors that show and analyze the process of acquiring the research competence by the future biology teachers are defined within the scope of motivational and purpose-oriented block. These factors are social demand and personal motivation. Suitable approaches to the studying process and didactic principles that contribute to formation of research competence are outlined in this article.

In the substantial block the components of research competence are defined, and the abilities students need to acquire are outlined through these components. This, in its turn, determines the content of vocational training. The conditions, methods and means of studying, forms of organization of educational process and the stages conducive to the formation of research competence of the future biology teachers are described in activity-oriented block.

The criteria, indicators and stages of formation of research competence are defined in diagnostically-resultant block. Didactic system of formation of research competence of future biology teachers is given.

The approbation of this didactic system in the process of vocational training of the future teacher of other fields of environmental studies is in prospect.

Key words: vocational education, competence, system, pedagogical system, didactic system of formation of research competence of the future biology teachers.

УДК 378:37.011.3–051:80:(048.42:374.9

Олена Семенов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-8697-8602

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/215-225

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ

У статті здійснено огляд наукових напрацювань щодо мовно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на етапі магістратури до організації дозвіллевої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти. Окреслено медіаосвітній напрям і праксеологічний аспект роботи науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі», що функціонує в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Наведено форми роботи зі студентами, що сприяють формуванню культури роботи з медіатекстом.

Ключові слова: дозвілля, дозвіллева діяльність, організація дозвіллевої діяльності, майбутній учитель української мови і літератури, медіа, засоби медіаосвіти, мовно-методична підготовка, модуль, культура роботи з медіатекстом.

Постановка проблеми. У насиченому катаклізмами, війсьними конфліктами, зміною освітніх парадигм та ціннісних орієнтацій ХХІ столітті актуальною є теза М. Грушевського. Якщо хочемо, щоб нас поважали інші народи, – наголошував відомий український історик, – треба нарешті почати із поваги до самих себе» (М. Грушевський, 1926). У час інформаційного перевантаження й неконтрольованого медіаспоживання, втрати моральних цінностей, у час, коли в освітньому процесі ще доволі недостатньою мірою виконується одне з головних завдань української школи, – формування особистості громадянина, особливо важливо цінувати, нарешті, власне, національне.

Вагома роль у формуванні особистості громадянина Української держави зазвичай відводиться навчальній діяльності. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016) серед компетентностей, важливих для формування особистості громадянина Української держави у ХХІ столітті, є володіння медіаграмотністю, медіакомпетентністю, уміння працювати із медіатекстами, читати і критично осмислювати, відстоювати свою думку, аргументувати стосовно газетної, журнальної інформації, писати власні медіа тексти: замітки, інтерв'ю. У навчальні програми старшої школи з української мови уведено й такий вид письмових робіт, як есе (інформаційне есе, критичне есе, есе-дослідження), що спрямований на розвиток критичного мислення, лінгвокреативності, формування вмінь користуватися медіазасобами.

Позанавчальний час у старшій школі теж важливо збагатити цінностями, що увиразнюють професійно орієнтовані захоплення школярів, сприяють задоволенню духовних потреб. Зацікавлення позанавчальною діяльністю й формування культури допитливості (властиве школам США), значною мірою залежить від шкільного середовища та вчителя, у тому числі й від учителя української мови і літератури, який, володіючи інноваційними педагогічними технологіями, наповнює життєдіяльність учнівської молоді морально-етичними та культурно-естетичними цінностями слова і тексту, стимулює прагнення до естетичного саморозвитку й самовдосконалення.

Логічним продовженням уроків української мови у старших класах і однією з ефективних форм дозвілєвої роботи, спрямованої на вдосконалення вмінь працювати із медіатекстами, є гурткова робота з медіакультури. Відомо, наприклад, що поряд із упровадженням спеціалізованих/факультативних курсів з медіаграмотності, відповідно до «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (2016), натеper потужно розвивається позакласна медіаосвітня діяльність, відбуваються майстер-класи з медіаграмотності для учасників Всеукраїнської толоки позашкільників, на яких навчають працювати з медіа інформацією тощо.

Отже, майбутнім учителям-словесникам важливо знати специфіку і вміти організовувати дозвілєву діяльність старшокласників засобами медіаосвіти.

На основі аналізу опитувань випускників бакалаврату і магістратури 014.01 Середня освіта (українська мова та література) в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка нами з'ясовано, що організації дозвілля учнівської молоді приділяється певна увага в курсах педагогіки, методики виховної роботи, теорії виховання. Разом із тим формуванню в майбутніх учителів-словесників необхідних умінь та навичок організації дозвілєвої діяльності учнів старшої школи засобами медіа доцільно приділяти увагу і в мовно-методичних курсах (зокрема, в модулі «Організація дозвілєвої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти»), у роботі проблемних студентських гуртків та дослідницьких лабораторій.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання позашкільної освіти розглядається в Концепції «Нова українська школа» (2016), у Законі України «Про освіту» (2017), у «Стратегії розвитку позашкільної освіти» (2017). Актуальні проблеми медіа представлені в «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні» (2016). Педагогіка дозвілля є предметом наукових студій А. Воловик, В. Воловик та ін.; питання фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, у т.ч. до організації позакласної творчої діяльності, дозвілєвої діяльності учнів загальноосвітніх закладів досліджують Ю. Бардашевська, О. Куцевол, М. Пентилук, Т. Осипова, О. Петрович, Ю.Тракоша, О. Циганок, О.Чайка та ін. Освітній підхід до викладання медіаграмотності представлений у публікаціях В. Іванова, Т. Іванової, Г. Онкович, О. Волошенюк та ін.

Мета статті – здійснити огляд наукових, науково-методичних напрацювань, окреслити окремі лінгвопраксеологічні аспекти мовно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на етапі магістратури до організації дозвілєвої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти.

Методи дослідження: аналіз довідникових джерел, узагальнення наукових джерел; педагогічне спостереження, аналіз навчальних програм, власного досвіду проведення занять із методики викладання української мови у вищій школі, заходів науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Окреслимо сутність понять «дозвілля», «дозвілєва діяльність». Проведений огляд довідникових джерел засвідчує: позакласну роботу в «Енциклопедії освіти» визначено як заняття із групою учнів або із учнями класу, що відбуваються в позаурочний час і спрямовані на формування пізнавального інтересу до предмета, розширення знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, індивідуальних

здібностей і схильностей, задоволення інтересів учнів (Енциклопедія освіти, 2008, с. 684). Дозвілля в «Енциклопедії освіти» охарактеризовано як вільний від роботи і навчання час, що залишається після вирішення різного роду обов'язкових і необхідних справ (Енциклопедія освіти, 2008, с. 223; Рапацевич, Е. С., 2001). Близьким є визначення А. Воловик, В. Воловик: дозвілля – це час, що залишається у людини після реалізації всіх видів діяльності, продиктованих зовнішньою доцільністю і витрачається молодого людиною на задоволення своїх потреб (Воловик, А., Воловик, В., 1999, с. 12). Ю. Бардашевська (Ю. Бардашевська, 2007) слушно зауважує, що завдання педагога полягає в умілому керуванні та ефективній організації дозвіллевої діяльності цієї людини. Тому формування культури проведення вільного часу, умінь і навичок його раціонального використання є важливою педагогічною проблемою.

Специфічною діяльністю сфери вільного часу фахівці називають дозвіллеву діяльність, «дійсний мотив якої – потреба особистості в самому процесі цієї діяльності (Воловик, А., Воловик, В., 1999, с.205; Рапацевич, Е., 2001). Дозвіллеву діяльність старшокласника Ю. Бардашевська окреслює як активну і продуктивну взаємодію особистості з об'єктами і суб'єктами її життєвого оточення для задоволення її потреб та інтересів. Цілком узгодженими є основні функції дозвілля, які визначає дослідниця: рекреаційна (відновлення фізичних та духовних сил); пізнавально-розвивальна (заняття улюбленою справою, хобі, комп'ютерні розваги, читання тощо); емоційно-естетична (відвідування розважальних видовищ, театрів, кіно, виставок, заняття художньою, технічною творчістю тощо); функція самопізнання та самореалізації (відкриття природних здібностей і потреб, можливість займатися тим, що любить молода людина і що в неї найкраще виходить, без обмежень та регламентації ззовні); функція формування життєвих перспектив, можливість вибору майбутньої професії; функція соціалізації (задоволення потреби у спілкуванні, входження в інші соціальні групи за інтересами, з новими міжособистісними стосунками); психотерапевтична (можливість відволіктися від складних життєвих ситуацій) (Ю. Бардашевська, 2007, с. 38).

За умов посилення уваги до організації дозвілля учнів, дотримання й виконання таких функцій дозвіллевої діяльності зростають вимоги до освітнього процесу загальноосвітньої та вищої школи як соціальних інститутів. Зазначимо, що, здійснюючи аналіз організації дозвіллевої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти, поняття «організація» розглядаємо як внутрішньо підпорядковану, узгоджену сукупність процесів та дій, що ведуть до вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого (Енциклопедія освіти, 2008, с. 613).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що медіаосвіта як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах медіа й засобами

медіакомунікації натеper є невід'ємним компонентом та інноваційним напрямом професійної діяльності вчителя української мови і літератури. Учитель повинен володіти культурою роботи з медіа текстом: читати, аналізувати, оцінювати, висловлювати власне бачення щодо почутого й побаченого на телеканалах, на радіо, перевіряти, чи відповідає віртуальна картинка світу реальній, проводити уроки і дозвіллеву діяльність з використанням засобів медіа. Такі вимоги заकुлізують фахово-методичну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури в умовах закладу вищої освіти в контексті організації дозвіллевої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти.

Медіапрацівники не мають достатньої підготовленості і часу на проведення медіаосвітньої роботи, тому проводить таку роботу викладач-філолог за освітою, який пройшов стажування із соціальних комунікацій. Курс «Методика викладання української мови і літератури у вищій школі» передбачає на меті з урахуванням сучасних підходів (особистісно-діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного, культурологічного, контекстно-розвивального) допомогти магістрантам опанувати гуманістичні технології навчання лінгвістичних предметів у вищій школі, профільних класах загальноосвітньої школи, в освітніх закладах нового типу. З-поміж основних завдань вивчення дисципліни ставимо такі: розширити, поглибити, систематизувати набуті знання про педагогів-україністів у галузі лінгвометодики на основі досягнень філологічної та педагогічної вітчизняної і зарубіжної науки, новаторського досвіду вчителів, викладачів вищих навчальних закладів; проаналізувати актуальні технології мовної освіти; формувати вміння в магістрантів планувати освітній процес у закладах освіти, створювати програмно-методичне, дидактичне забезпечення; простудіювати особливості організації й керівництва самостійною дослідницькою діяльністю учнів закладів освіти; виховувати в магістрантів прагнення працювати над власним розвитком і вдосконаленням.

Мовно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників до організації дозвіллевої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти синтезує положення, зокрема, праксеологічного підходу, мета застосування якого – формування методичної підготовленості майбутніх учителів як творчих особистостей із індивідуальним стилем фахової діяльності. Практиологія, як показують наукові дослідження (Колесникова, І. А., 2005; Пятківський, Р., 2012), є порівняно новим підходом до вивчення феномена діяльності. Цінність праксеології як теоретико-практичної науки Р. Пятківський (Пятківський, Р., 2012) убачає в ширшому залученні до процесу засвоєння й закріплення молоддю нової позитивної системи цінностей, які вона отримує під час здійснення певної діяльності.

«... що таке життя людини? Це сукупність, точніше, система діяльностей, що змінюють одна одну», – зазначав О. Леонтьєв (Леонтьєв,

А. Н., 1975, с. 235) і окреслював діяльність як динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом; одна і та сама дія може здійснювати різні діяльності, може переходити з однієї діяльності в іншу, виявляючи, таким чином, свою відносну самостійність.

Предмет праксеології як окремої наукової галузі знань обґрунтував Т. Котарбінський. У «Трактаті про гарну роботу» польський учений (Котарбинский, Т., 1975) акцентує увагу на вимогах до діяльності; гарну діяльність вважає результативною (відповідає поставленій меті), продуктивною, або плідною (досягає поставленої мети); правильною (тобто точною, адекватною, максимально наближеною до зразка-норми); чистою (тобто максимально запобігає непередбаченим наслідкам); надійною (прийоми діяльності тим більш надійні, ніж більш об'єктивна можливість досягнення цими прийомами наміченого результату), об'єктивною.

Характеризуючи сутність педагогічної праксеології і праксеологічного підходу до мовно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, спираємося також на дослідницькі позиції І. Колеснікової та Є. Титової. Науковці зазначають, що педагогічна праксеологія розповідає не лише про те, що і як робити педагогу, а й про те, як раціонально мислити, щоб добре виконувати роботу (Колесникова, І. А., Титова Е., 2005, с. 12). Сутність праксеологічного підходу полягає в можливості організації найбільш раціональної й оптимальної діяльності учасників освітнього процесу, що ґрунтується на інтеграції знання і діяльності, забезпечує ефективне досягнення поставлених цілей навчання й формування методичної підготовленості до організації дозвілєвої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти, а результатом є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, праксеологічна дія суб'єктів учіння.

Модуль з організації дозвілєвої діяльності учителя-словесника у старшій школі засобами медіаосвіти в курсі «Методика викладання української мови і літератури у вищій школі», а також педагогічну практику у старшій школі спрямовуємо на формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здійснення дослідницької роботи з медіаосвіти, знань, умінь, навичок, здатностей, норм поведінки щодо доцільного використання засобів медіаосвіти в дозвілєвій діяльності, зокрема в гуртковій роботі. В основу занять покладено також завдання шкільної програми з української мови щодо виховання громадянина Української держави; формування вмінь генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави; працювати у групі, у команді. Наскрізною лінією запропонованих видів і форм занять проходять ідеї В. Сухомлинського щодо організації дозвілєвої діяльності: кожен студент здібний; кожен постійно самовдосконалюється й самоутверджується.

На заняттях обговорюємо контент українських телеканалів, маркери пропаганди, реклами, як одну й ту саму новину подають у різних медіа (подані К. Толокольніковою (Толокольнікова К.), вимоги до журналіста як бійця інформаційного фронту чи як незаангажованого інформатора; тривожність як ефект негативного емоціогенного контенту теленовин; проблеми патріотичної журналістики, або журналістики відданості; удосконалення практичних навичок літературного редагування медіапродукту.

З метою підготовки до педагогічної практики з української мови на основі інноваційних підходів аналізуємо на заняттях підручники для вчителів. Зокрема, підручник «Медіаграмотність» американських авторів Сінді Шейбе і Фейз Рогоу являє собою сформований у США освітній підхід до викладання медіаграмотності, пропонує навчання інтернетбезпеки на основі дослідницького підходу, через виконання пізнавальних вправ навчає також обирати, відбирати, аналізувати медіамеседжі, поєднувати декодування, розуміння, аналіз, застереження, відстежування (Шейбе, С., Рогоу, Ф., 2017).

Академія української преси запропонувала низку інноваційних практик українських медіапедагогів, зважаючи на потужний розвиток позакласної медіаосвітньої діяльності як необхідної умови створення наскрізної медіаосвітньої системи навчального закладу. У книзі «Авторські заняття від медіапедагогів-лідерів» Волошенюк Оксана (Розділ 1, заняття 3, 4, Розділ 4), Іванюк Інна (Розділ 3), Куш Олег (Розділ 2), Шевченко Ганна пропонують у формі бесіди або театралізованої гри познайомити з історією виникнення й розвитку медіа, технологією виготовлення газет, створення новин, функціями медіа в суспільстві, прищепити навички командної роботи у формі редакції шкільної газети (Волошенюк, О., Іванюк, І., Куш, О., Шевченко Г., 2017).

Виконуємо зі студентами компетентнісно орієнтовані завдання (подаємо кілька зразків для ознайомлення):

- проаналізувавши мову сучасних газет і часописів, реклами, телебачення, літератури, назвіть окремі чинники розвитку нашої мови. Свої міркування доповніть поданою далі інформацією;
- укладіть перелік порад для мобільної комунікації;
- проведіть «мозковий штурм» на тему «Для чого людині мова?». Одним із варіантів відповіді є епіграф до теми. Прочитайте і прокоментуйте його. Відповіді зафіксуйте у вигляді асоціативного куща під назвою «Функції мови». Осмисліть ваші записи, спираючись на подану інформацію;
- дослідіть мову сучасних рекламних роликів і слоганів. Виявіть помилки. Розробіть альтернативні правильні варіанти цих текстів. Придумайте оригінальний рекламний слоган для улюбленої торгової марки;
- вас запросили взяти участь в інтернет-конференції «Мова – інтелектуальний портрет людини». Ознайомтеся з текстом попереднього

доповідача. Визначте стильову належність тексту, основну думку. Випишіть прийменники, сполучники, частки, з'ясуйте їх значення і роль у тексті. Підготуйте короткий виступ-схвалення (незгоду, сумнів, подив) із промовцем.

Для профільних старших класів важливо виконати ситуативні завдання, наприклад:

- підготуйте запитання для інтерв'ю з відомим політиком на тему «Українське законодавство про мову. Досягнення, проблеми і перспективи»;

- проведіть комунікативний практикум на тему «Поговоримо без слів». Один виконує роль мовця, інший – слухача. Мовець виголошує повідомлення, слухач демонструє за допомогою жестів певний емоційний стан. Решта учасників групи мають визначити стан слухача.

Паралельно із заняттями в навчальному курсі триває робота студентів у науково-дослідній лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі», що функціонує в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Залучаємо гуртківців до підготовки наукових досліджень про тенденції в розвитку соціальних комунікацій, а також прикладних розробок із питань використання засобів медіаосвіти в дозвілєвій діяльності, формування культури роботи з медіатекстом у системі: загальноосвітній навчальний заклад – бакалаврат – магістратура педагогічних ВНЗ. Вивчаємо, зокрема, проблеми, що виникли з поширенням Фейсбук та інших соціальних мереж і появу «бульбашок», або інформаційного кокона, мови текстів із ознаками ворожнечі, медіатекст зі своїми усталеними законами щодо репортажу, есе, замітки (Збірник статей, 2018).

Окремі роботи студентів із формування медіакультури школярів старшої школи в позакласній роботі з української мови були представлені в міжнародній конференції «Академічна культура молодих дослідників» (Академічна культура дослідника в освітньому просторі, 2018). Результатом діяльності науково-дослідної лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» є спроектований спецкурс «Медіаосвіта», який кілька років поспіль читає студентам 3 курсу аспірантка М. Ячменик. Мета занять полягає у формуванні теоретичної бази знань у майбутніх учителів-словесників із основ медіаграмотності, методики використання медіа під час уроків, у медіаосвітніх факультативах, на засіданнях гуртків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі аналізу наукових джерел, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду приходимо до таких висновків. Серед компетентностей, важливих для формування особистості громадянина Української держави у процесі уроків української мови, є володіння медіакомпетентністю. Гурток із медіакультури у старших класах характеризуємо як одну з ефективних форм дозвілєвої роботи, що сприяє формуванню медіакомпетентності учнів.

Медіаосвіта та медіакультура є інноваційним напрямом педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури та складником фахово-методичної підготовки, що спрямована на адаптацію молодих громадян до життя, їх особистісний розвиток в інформаційному суспільстві XXI століття. Модуль із організації дозвілєвої діяльності вчителя-словесника у старшій школі засобами медіаосвіти в курсі «Методика викладання української мови і літератури у вищій школі» розглядаємо як процес формування мотиваційно-ціннісного ставлення до зазначеного виду діяльності, знань, умінь, навичок, здатностей, норм поведінки щодо доцільного використання засобів медіаосвіти в дозвілєвій діяльності, зокрема в гуртковій роботі.

Праксеологічний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників до організації дозвілєвої діяльності у старшій школі засобами медіаосвіти орієнтує освітній процес на практичні потреби педагогічної діяльності вчителя. У процесі формування методичної підготовленості майбутніх учителів-словесників до організації дозвілєвої діяльності у старшій школі засобами медіаосвіти важливо акцентувати увагу на функціях, які забезпечують ефективність, результативність, продуктивність та успішність підготовки.

Підготовка майбутніх учителів-словесників до організації дозвілєвої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти в науково-дослідній лабораторії «Академічна культура дослідника в освітньому просторі», що функціонує в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, – це багатовимірний процес якісно нових змін психологічної сфери особистостей, а результатом є сформований внутрішньоособистісний компонент підготовленості гуртківців до відповідної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз портфоліо практик дозволить оцінити рівень сформованості підготовленості майбутніх учителів української мови і літератури до організації дозвілєвої діяльності у старшій школі засобами медіаосвіти, про що піде мова в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошенюк, О., Іванюк, І., Куш, О., Шевченко Г. (2017). *Авторські заняття від медіапедагогів-лідерів: медіаосвітні практики в позакласній роботі учнів 5–7 класів*. Київ: ЦВП, АУП (Volosheniuk, O., Ivaniuk, I., Kushch, O., Shevchenko, H. (2017). *Author's lessons from leading media teachers: media practice in extracurricular activities of 5–7 grade students*. Kyiv: CVP, AUP).
2. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції* (2018). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (*Academic culture of the researcher in the educational space: a collection of materials of the international scientific and practical conference* (2018). Sumy: Publishing house of SumSPU named after A. S. Makarenko).
3. Бардашевська, Ю. О. (2007). *Підготовка майбутніх учителів до організації дозвілєвої діяльності старшокласників* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця

(Bardashevskaya, Yu. O. (2007). *Preparation of the future teachers for organization of leisure activities of high school students* (PhD thesis). Vinnitsia).

4. Воловик, А., Воловик, В. (1999). *Педагогіка дозвілля*. Харків: ХДАК (Volovyk, A., Volovyk, V. (1999). *Pedagogy of leisure*. Kharkiv: KhSAK).

5. Волошко, Г. В. (2015). Сучасні виклики інформаційного суспільства в аспекті формування медіаграмотності майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (53), 3–12 (Voloshko, H. V. (2015). Modern challenges of the information society in the aspect of forming the media literacy of future educators. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (53), 3–12).

6. Грушевський, М. І. (1926). *Місія Драгоманова*. Київ: Україна (Hrushevskyi, M. I. (1926). *Drahomanov's mission*. Kyiv: Ukraine).

7. *Енциклопедія освіти* (2008). Київ: Юрінком Інтер (*Encyclopedia of Education* (2008). Kyiv: Yurinkom Inter).

8. *Збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи»* (2018). Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси (*Collection of articles of the Sixth International Scientific and Methodological Conference "Practical Media Literacy: International Experience and Ukrainian Perspectives"* (2018). Kyiv: Free Press Center, Academy of Ukrainian Press).

9. Колесникова, І. А. (2005). *Педагогическая праксеология*. Москва: Издательский центр «Академия» (Kolesnikova, I. A. (2005). *Pedagogical praxeology*. Moscow: Publishing Center "Akademiia").

10. Котарбинский, Т. (1975). *Трактат о хорошей работе*. Москва: Экономика (Kotarbinskii, T. (1975). *Treatise on good work*. Moscow: Economics).

11. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат (Leontiev, A. N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat).

12. *Нова українська школа: основи Стандарту освіти* (2016). Львів (*New Ukrainian School: Fundamentals of the Education Standard* (2016). Lviv).

13. Шейбе, С., Рогоу, Ф. (2017). *Медіаграмотність*. Київ: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси (Scheibe, S., Rogow, F. (2017). *Медіаграмотність*. Kiev: Free Press Center, Academy of Ukrainian Press).

14. Пятківський, Р. (2012). Цінність праксеології. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*, 16, 3–7 (Piatkivskyi, R. (2012). The value of praxeology. *Bulletin of the Precarpathian University. Philosophical and psychological sciences*, 16, 3–7).

15. Рапацевич, Е. С. (2001). *Современный словарь по педагогике*. Москва: «Современное слово» (Rapatsevich, E. S. (2001). *Modern Dictionary on Pedagogy*. Moscow: "Modern Word").

16. Толокольнікова, К. *На зборах треба говорити про гаджети і вчити батьків медіаграмотності*. Режим доступу: <http://www.medialiteracy.org.ua/index.php/17-novyny/641-na-zborakh-treba-hovoryty-pro-gadzhety-i-vchyty-batkiv-mediahramotnosti.html> (Tolokolnikova, K. *At the meeting it is necessary to talk about gadgets and teach parents the media literacy*. Retrieved from: <http://www.medialiteracy.org.ua/index.php/17-novyny/641-na-zborakh-treba-hovoryty-pro-gadzhety-i-vchyty-batkiv-mediahramotnosti.html>).

РЕЗЮМЕ

Семенов Елена. Подготовка будущих учителей украинского языка и литературы к организации досуговой деятельности старшеклассников средствами медиаобразования.

В статье сделан обзор научных разработок по культурно-методической подготовке будущих учителей украинского языка и литературы на этапе магистратуры в организации досуговой деятельности старшеклассников средствами медиаобразования. Определены медиаобразовательное направление и праксеологический аспект работы научно-исследовательской лаборатории «Академическая культура исследователя в образовательном пространстве», функционирующий в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко. Приведены формы работы со студентами, способствуют формированию культуры работы с медиатекстом.

Ключевые слова: досуг, досуговая деятельность, организация досуговой деятельности, будущий учитель украинского языка и литературы, медиа, средства медиаобразования, методическая подготовка, модуль, культура работы с медиатекстом.

SUMMARY

Semenog Olena. Training of the future Ukrainian language and literature teachers to organization of students' leisure activities using software media.

The article provides an overview of scientific and methodological developments, a description of individual lingvopraxeological aspects of language and methodological training of the future Ukrainian language and literature teachers at the magistracy stage for the organization of leisure activities of senior students by means of media education. The media education direction of the research laboratory "Academic Culture of the Researcher in the Educational Space" which operates in the A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University is outlined. Such methods are used in the article: generalization of scientific sources; pedagogical observation, analysis of educational programs, own experience of classes on the methodology of teaching Ukrainian language at the university.

It is determined that in accordance with the Concept "New Ukrainian School" (2016), among competences the media competence is very important for the formation of the personality of a Ukrainian citizen. It is proved that media education and media culture are an innovative direction of pedagogical activity for the Ukrainian language and literature teacher aimed at the preparation and adaptation of young people to life, their personal development in the information society of the XXI century.

The praxeological aspect of the future language-teachers' preparation for organizing leisure activities in higher school by means of media education, which focuses on the educational process on the practical needs of teaching activity, is also outlined in the article. In the process of formation of the methodological readiness of the future language teachers to organization of leisure activities in the high school, media education focuses on functions that ensure efficiency, effectiveness, productivity and the success of training.

Key words: leisure, leisure activities, organization of leisure activities, future teacher of the Ukrainian language and literature, Media, media education focuses, linguistic and methodological training, module.

УДК 378.147.091.33:[005.336.2:615.825-051]

Олена Сущенко

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2505-5169

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/226-237

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті розкрито теоретичні основи формування професійної компетентності як із теоретичної, так і з практичної діяльності фахівців із фізичної реабілітації. Визначено, що конкурентоспроможність фахівців із фізичної реабілітації є однією зі значущих складових професійної компетентності, що обумовлені активним використанням інформаційно-комунікативних технологій у сфері фізичної реабілітації. Сутність діяльності фахівця з фізичної реабілітації полягає у здатності отримувати теоретичні та практичні знання через способи переробки, передачі, зберігання й використання вмінь, навичок, отриманих у період навчання, проходження професійної практики. У статті також звернуто увагу на достатній вплив комунікаційної компетентності, яка виникає в різний час його діяльності (як у період навчання, проходження практики, так і в період трудової діяльності). У статті підкреслюється, що для фахівців із фізичної реабілітації велике значення має зв'язок методичної та теоретичної підготовки, професійний, практичний досвід, мислення, ерудованість, використання на достатньому рівні засобів комунікацій.

Ключові слова: фахівець із фізичної реабілітації, фізична реабілітація, професійна компетентність, конкурентоспроможність.

Постановка проблеми. Одним із напрямів модернізації освіти в Україні на сучасному етапі є забезпечення права дітей із особливостями психофізичного розвитку на доступ до якісної освіти, інтеграцію їх у суспільство шляхом включення в загальноосвітній простір. Одним із основних факторів забезпечення спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками є відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка передбачає формування в них професійної компетентності у сфері розвитку дітей цієї категорії. Відтак, особливо важливим у цьому аспекті вбачається формування професійної компетентності фахівців із фізичної реабілітації у сфері фізичного розвитку дітей із інвалідністю. Це обумовлено тим, що наразі спостерігається значне збільшення кількості дітей раннього й дошкільного віку, які мають відхилення психофізичного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців із фізичної реабілітації – це складний, багатогранний і тривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у педагогічному виші. На сьогодні виникають

питання також безпосереднього підвищення кваліфікації, додаткового стажування й навчання педагогічних працівників, які вже відповідний час працюють за фахом.

Так, на сьогодні змінено низку професійних назв до національного класифікатора професій. Відповідні зміни внесені відповідно до міжнародної класифікації та нормативів Європейського Союзу. Введено нові та змінено деякі назви професій. Відповідно до Міжнародної класифікації скасована професія «фахівець з фізичної реабілітації»; «інструктор з трудової терапії» замінено на «асистента ерготерапевта». Працівники, які продовжать (погодяться) працювати в нових умовах, у більшості випадків будуть не відповідати кваліфікаційним вимогам, завданням та обов'язкам за новими назвами. З метою врегулювання відповідних питань, розроблення нормативних актів, забезпечення напрямів підвищення кваліфікації, розроблення прав атестаційних комісій на місцях, необхідно провести дослідження обов'язків за посадами, які скасовано та відповідно – введено.

В Україні фізична реабілітація, як освітньо-професійна дидактична галузь, знаходиться на етапі свого розвитку та формування. З 1998 року до Державного класифікатора професій внесено спеціальності «Фахівець з фізичної реабілітації», що значно стимулювало розроблення наукової бази спеціальності, її теоретичних засад, обґрунтування змістової специфіки професійної підготовки майбутніх фізичних реабілітологів. Результати аналізу практичної діяльності й педагогічної літератури свідчать, що в теорії професійної освіти цілісний підхід до розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації відсутній, незважаючи на вивчення окремих аспектів їх професійної підготовки.

Мета статті. Професійні компетенції мають на меті декларувати основні вимоги до випускників вищих навчальних закладів, що готуються за програмою початкового рівня професійної підготовки фахівців фізичної реабілітації, тим самим гарантують безпеку й ефективність їхньої практичної діяльності. Тобто, професійні компетенції стосується як методичної, так і практичної діяльності фахівців із фізичної реабілітації. Компетенції застосовуються впродовж всього періоду практичної діяльності, ураховують культурні особливості та є рівноцінно важливими. За будь-яких обставин, інтереси клієнта є завжди центральним аспектом професійних компетенцій.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної та психолого-педагогічної літератури й узагальнення, синтез і систематизація, педагогічний контроль, порівняння та обробка даних, абстрагування.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні поняття компетентності набуває актуальності. Це пов'язують із багатьма факторами, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність майбутнього фахівця до життя, його подальшого розвитку й активної участі

в житті суспільства, а в педагога сформувати професійно значущі особистісні якості, тобто педагогічний професіоналізм.

Сучасна ситуація суспільного розвитку актуалізувала необхідність усебічного вивчення такого феномена, як «професійна компетентність». Учені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; оволодіння людиною здатністю та умінням виконувати певні професійні функції, професійну готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності, наявність спеціальної освіти, глибокі загальні та спеціальні ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки.

Показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок, уміння правильно їх застосувати у процесі виконання своїх функцій; знання та прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення, а також професійні позиції, індивідуально- психологічні якості.

Професійна компетентність – це складне утворення, що вміщає комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчально-виховного процесу.

Д. Савельєв вважає, що професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати завдання, що належать до її компетенції.

Дослідник В. Краєвський визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості зазначених завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань [4].

А. К. Маркова розглядає види професійної компетентності: спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток), соціальна компетентність (володіння загальною професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими для певної професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, не підвладні професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю) [5].

Професійна педагогічна компетентність відображає істотні властивості і взаємозв'язки всіх предметів педагогічної науки. Найбільш суттєвою ознакою професійної компетентності фахівця є інтегрування відповідного рівня професійних знань, умінь і навичок та його особистісних якостей, що виявляються у процесі діяльності.

В. Серіков стверджує, що компетентність педагога проявляється у здатності встановлювати зв'язок між педагогічним знанням і ситуацією розвитку студентів, в умінні підібрати адекватні засоби й методи з метою створення умов для розвитку особистості майбутнього педагога.

За Н. Кузьміною, професійна компетентність педагога характеризується обізнаністю, що дозволяє продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини. У процесі діяльності проявляються якості особистості, особливості психічних процесів і властивостей людини, а провідне значення мають самовдосконалення та творчість. Тобто, розв'язання будь-якої задачі, пов'язаної із працею педагога, вимагає від фахівця творчого мислення, а отже, свідчить про те, що він компетентний у своїй професійній діяльності.

Педагогічні вміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, заснованих на теоретичних знаннях. Через педагогічні вміння розкривається структура професійної компетентності педагога. Незважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити – діяти – мислити», що збігається з компонентами педагогічної діяльності та відповідними їм вміннями.

Дослідження ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації залежить від конструктивності запропонованої моделі та забезпечення умов її успішної реалізації в науковому та навчальному процесі. Фахівець із фізичної реабілітації є представником соціономічної професії типу «людина – людина». Під професійною компетентністю фахівця з фізичної реабілітації розуміється відносно стала структура професійної самосвідомості та інтегральна характеристика діяльності фахівця, що полягає у володінні ними достатнім об'ємом фахових знань, умінь і навичок, професійно значущими особистісними якостями та вміннями, що в сукупності забезпечують успішне виконання професійних функцій у соціально визнаній і зафіксованій суспільством сфері реабілітаційної діяльності. Професійна компетентність, як визначна характеристика діяльності фахівця з фізичної реабілітації, включає три компоненти: когнітивний – володіння спеціальними професійними знаннями; операційний – здатність до їх реалізації на практиці через сформовану систему спеціальних фахових умінь і навичок; аксіологічний – інтеріоризація системи професійних цінностей реабілітаційної практики як норма професійної діяльності, що була засвоєна в ході професійно-практичної підготовки студентів.

Актуальність проблеми підготовки фахівців із фізичної реабілітації визначається необхідністю подальшого розвитку даної спеціальності з метою зміцнення здоров'я населення України. (Волошко, 2017, с. 20–23).

Професійна діяльність фахівця з фізичної реабілітації, як спосіб досягнення бажаного результату, реалізується у вигляді використання комплексних програм реабілітації пацієнтів різних нозологічних груп із застосуванням різноманітних методів та засобів фізичної реабілітації. Умови професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації належать до двох широкопонятійних груп: виробничі – реабілітаційне обладнання, відповідні санітарно-гігієнічні умови для проведення фізичних занять (ЛФК, масажу, фізіотерапевтичних процедур), ергономічність оточуючого простору з точки зору його функціональності; соціальні – пов'язані з міжособистісними контактами в системі «людина – людина», основними з яких є «фахівець із фізичної реабілітації – пацієнт». Результат професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації в умовах, коли неможливо передбачити наперед різноманіття професійних ситуацій, безпосередньо залежить від особистісних якостей фахівця. Мікромодель суб'єкта діяльності відображує відносно сталу структуру професійної самосвідомості, цілісну систему професійно значущих соціально-психологічних якостей і здібностей людини як носія професійної Я-концепції, професійних норм, правил, традицій, етики, цінностей, культури, характерних для професії як соціально визнаного інституту.

Професійні компетентності з практичної діяльності фахівців із фізичної реабілітації:

1. Володіти аналізом та вести дискусію на біомедичні, поведінкові та соціальні теми, пов'язані з аспектами діяльності фахівців із фізичної реабілітації. Втілювати ці знання на практиці:

- аналізувати нормальний розвиток і відмінності в розвитку людського організму та його рухових функціях;
- аналізувати нормальну будову й функцію людського організму протягом його життя;
- пояснювати патологічні процеси, які піддаються корекції заходами фізичної реабілітації;
- пояснювати, на які патологічні процеси мають вплив заходи фізичної реабілітації;
- пояснювати потребу в заходах фізичної реабілітації;
- пояснювати теоретичні та практичні принципи фізичної терапії та їх зв'язок із охороною здоров'я;
- описувати загальні медичні та психологічні методи втручання, спорідненні з практикою фізичної реабілітації;
- оцінювати необхідність підтримки здорового способу життя клієнта;

- розуміти і враховувати основи культурного сприйняття/бачення у практичній діяльності фізичної реабілітації.

2. Оцінювати, аналізувати та планувати діяльність у фахівців із фізичної реабілітації:

- дотримуватись основних юридичних та етичних вимог;
- провадити діяльність зі згоди клієнта;
- постійно забезпечувати клієнтові та практикуючому фахівцю безпеку;
- ретельно спільно з лікарем відповідного профілю проводити реабілітаційне обстеження та огляд;
- уміти вибирати, аналізувати та трактувати отриману інформацію;
- розробляти завдання з фізичної реабілітації;
- складати й обговорювати план втручання;
- об'єктивно та ретельно записувати результати обстеження/тестування;
- проводити обстеження і планування відповідно до потреб здоров'я й культурних цінностей населення.

3. Застосовувати та оцінювати заходи фахівців із фізичної реабілітації:

- демонструвати безпечне, ефективне й результативне втручання;
- оцінювати результати втручання фізичної реабілітації;
- використовувати засоби вимірювання результатів;
- адаптувати поточну діяльність;
- вести ретельні записи результатів втручання;
- оцінювати потребу проведення реабілітаційних втручань;
- допомагати клієнту зрозуміти й задовольняти його власні потреби;
- проводити заходи, які відповідають потребам здоров'я та культурним цінностям;
- звертатись до фахівців охорони здоров'я в разі виникнення потреби;
- співпрацювати в команді з іншими фахівцями та робити свій внесок у команду роботи.

4. Застосувати ефективне спілкування (комунікація):

- володіти методами та навичками спілкування;
- використовувати методи спілкування;
- слухати і правильно трактувати розмови між пацієнтом/клієнтом та його близькими/опікунами;
- урахувати культурні та мовні відмінності.

5. Застосувати навчальні принципи у практичній діяльності фахівців із фізичної реабілітації:

- виявляти й розуміти навчальні принципи;
- вибирати навчальні ресурси, що найкраще відповідають складності діагнозу клієнта і оточенню;
- оцінювати результати навчання та адаптувати навчальний процес за потреби;

- проводити та здійснювати адаптацію навчання відповідно до потреб і складності діагнозу.

6. Застосовувати принципи управління, що стосуються практики фахівців із фізичної реабілітації:

- застосовувати принципи організаційного управління в системі соціального захисту, ефективно працювати в команді;
- розуміти принципи постійного покращення якості послуг;
- ефективно працювати в команді з іншими працівниками сфери соціального захисту;
- визнавати принципи делегування та наставництва;
- вести документацію, вносити точні й достовірні дані;
- дотримуватися прийнятих стандартів збереження, оприлюднення, транспортування та знищення інформації;
- ефективно розподіляти і використовувати час;
- визнавати та розуміти юридичні й етичні вимоги до професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації.

7. Застосовувати науково доказові дані у практичній діяльності фахівців із фізичної реабілітації:

- уміти здійснювати пошук необхідної науково-методичної літератури;
- проявляти розуміння методів дослідження;
- уміти критично аналізувати наукову літературу;
- уміти в науковому форматі доповідати про отримані дані щодо критичного аналізу;
- упроваджувати сучасні наукові дані у практику фахівців із фізичної реабілітації;
- пояснювати науково підтверджені переваги обраного підходу у фізичній реабілітації.

8. Проводити професійну діяльність:

- дотримуватися принципів професійної підтримки;
- вести безпечну практичну діяльність;
- планувати й демонструвати докази професійного розвитку.

9. Демонструвати самостійну практичну діяльність відповідно до початкового рівня кваліфікації:

- дотримуватися юридичних норм;
- дотримуватися відповідних стандартів та Етичного Кодексу;
- бути готовим відповідати за наслідки професійної діяльності перед суспільством та іншими фахівцями;
- будучи фахівцем із фізичної реабілітації початкового рівня кваліфікації, демонструвати готовність до самостійної практичної діяльності, включаючи застосування базових знань щодо серцево-судинної, дихальної, неврологічної систем та системи опорно-рухового апарату.

Професійна компетентність є фактором формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Характеристикою сучасного ринку праці фахівців із фізичної реабілітації можна вважати конкурентоспроможність молодого спеціаліста, яка передбачає готовність до постійного професійного зростання, якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Кваліфікована та мобільна діяльність фахівців із фізичної реабілітації є основою конкурентної економіки, оскільки дає змогу реабілітаційним установам швидко пристосуватися до вимог нових технологій та ринкових тенденцій, і отже, ставати або залишатися конкурентною.

Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями й навичками, високим рівнем професійної компетентності та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці.

Компетентність спеціаліста є такою характеристикою його кваліфікації, коли наявні знання, які є необхідними для здійснення професійної діяльності використовуються й постійно підвищуються у практичній діяльності.

Професійна компетентність фахівця з фізичної реабілітації повинна включати в себе знання, уміння й навички, єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Формування професійної компетентності триває протягом усього професійного становлення особистості і починається набагато раніше від безпосередньої професійної діяльності фахівців.

Компетентність випускника вищого навчального закладу визначається багатьма чинниками, оскільки компетентності є «такими індикаторами», що дозволяють визначити готовність студента-випускника до практичної діяльності, його подальшого особистого розвитку та активної участі в житті суспільства.

Для характеристики професіоналізму фахівця сьогодні все частіше використовується поняття «професійна компетентність». Професійна компетентність, професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, медичних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність.

Розглядаючи проблему професійної компетентності (Маркова, 1996, с. 308) визначає її характеристики:

- компетентність не ототожнюється з освіченістю людини;
- компетентність – це поєднання психічних якостей, які дають змогу діяти самостійно й відповідально;
- основою для висновків про компетентність людини є оцінка кінцевого результату діяльності;

- компетентність є характеристикою окремої людини і проявляється в результатах її діяльності.

Професійна компетентність являє собою сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, професійно важливих психологічних якостей, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності. Вона є результатом підготовленості фахівця, якісною характеристикою володіння професійною діяльністю й передбачає усвідомленого прагнення особистості до даної діяльності.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців полягає в набутті та розвиткові у студентів під час навчання набору ключових, загально-галузевих та предметних компетентностей, які визначають його успішну професійну діяльність. Компетентності включають професійні знання та вміння, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціативність, співпраця, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати відомості.

Сучасній реабілітаційній системі потрібен фахівець, який здатний максимально використовувати свій потенціал, мобільність, проявляти гнучкість, конкурентоспроможність та професійну компетентність. Професійна компетентність – це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання фахівцем професійної діяльності і включає аналітичні, комунікативні процеси й забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості. Вона складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності, можливість вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Тенденція розвитку конкурентного середовища впливає на якість обслуговування відвідувачів реабілітаційних установ, виконання фахівців із фізичної реабілітації його професійних обов'язків. Саме тому у фахівця мають бути сформовані всі відповідні професійні компетентності, які дають йому змогу бути впевненим у собі, своїх силах, від яких залежить конкурентоздатність самого фахівця реабілітаційного центру, у якому він працює.

Більшість учених вважають комунікативну компетентність вагомим складовою професійної компетентності, яка має в кожному виді діяльності свою специфіку. На думку В.І.Нароліної, професійна комунікативна компетентність являє собою засіб досягнення успіхів у професійно-діловому й особистісному спілкуванні, в основі якої лежать знання цінностей, норм, стандартів поведінки і спілкування (Нароліна, 2008, 23–25).

Комунікативна компетентність майбутнього провізора – це здатність до ефективного спілкування, яка полягає в умінні обмінюватись інформацією, досягати взаєморозуміння, усвідомлювати потреби співрозмовника, розуміти його почуття та психологічні стани.

О. Е. Веретенникова звертає увагу на те, що під час взаємодії з людьми, комунікативна компетентність проявляється у спроможності різноманітного спілкування, формування завдань, вирішення конфліктів, умінні взаємодіяти з представниками різних культур, здібності ведення переговорів (Веретенникова, 2008, с. 26–30). Ураховуючи вищезазначене, слід відмітити, що під час професійної комунікативної взаємодії з «важкими» партнерами фахівець із фізичної реабілітації повинен зберігати психологічну рівновагу, управляти своїми емоціями та якісно виконувати професійні обов'язки.

Запорукою комунікативної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації виступає успішний особистісний розвиток індивіда, його розвивальний та усвідомлений міжособистісний досвід, який органічно пов'язаний із формами міжособистісної поведінки та здібностями фахівця. Комунікативна діяльність фахівців реабілітаційної галузі передбачає наявність певних знань із психології, уміння застосовувати ці знання на практиці.

Формування комунікативної компетентності як складової професійної компетентності забезпечує ефективність підготовки молодого фахівця, а саме – його конкурентоспроможність. Професійна компетентність – це якість, яка дозволяє людині продуктивно здійснювати свою професійну діяльність та досягати високих результатів. Напрямо професійної діяльності, формує різновид складових професійної компетентності та їх особливостей, які повинні відповідати запитам сучасного ринку праці, забезпечуючи конкурентоспроможність фахівця з фізичної реабілітації.

Висновок. Отже, в основу структури професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації у сфері розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку покладено ідею зв'язку професійного досвіду, професійної ерудованості, професійного мислення й технологічної культури, що визначаються мотивацією реабілітаційної діяльності, здатністю до професійної рефлексії. Аналіз проблеми підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до роботи з дітьми з особливим потребами засвідчив потребу в майбутніх наукових розвідках із метою вивчення й уточнення особливостей підготовки фахівців із фізичної реабілітації до здійснення ефективного супроводу цих дітей, формування професійної компетентності фахівців із фізичної реабілітації у сфері розвитку, реабілітації дітей із особливостями психофізичного розвитку та формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наролина, В. И. (2008). Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста. *Высшее образование сегодня*, 5, 23–25 (Narolina, V. I. (2008). Developing effect of the process of forming of cross-cultural communicative competence of specialist. *Higher education today*, 5, 23–25).

2. Веретенникова, А. Е. (2008). Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом. *Высшее образование сегодня*, 5, 26–30 (Veretennikova, A. E. (2008). Development of foreign writing communicative competence for students in accordance with the Bolonskim process. *Higher education today*, 5, 26–30).

3. Волошко, Л. Б. (2006). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін. *Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова*, 20–23 (Voloschko, L. B. (2006). Forming of professional competence of the future specialists on a physical rehabilitation in the process of study of medical-biological disciplines. *Publishing House of the NPU named of M. P. Drahomanov*, 20–23).

4. Краевский, В. В. (2001). *Методология педагогики*. Чебоксары: Чуваш. ун.-т (Kraievskii, V. V. (2001). *Methodology of pedagogics*. Cheboksary: Chuvash. un-ty).

5. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание» (Markov, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. М.: International humanitarian fund “Knowledge”.

РЕЗЮМЕ

Сущенко Елена. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по физической реабилитации.

В статье раскрыты теоретические основы формирования профессиональной компетентности как с теоретической, так и практической деятельности специалистов по физической реабилитации. Определено, что конкурентоспособность специалистов по физической реабилитации является одной из значимых составляющих профессиональной компетентности, обусловлены активным использованием информационно-коммуникативных технологий в сфере физической реабилитации. Сущность деятельности специалиста по физической реабилитации заключается в способности получать теоретические и практические знания через способы переработки, передачи, хранения и использования умений, навыков, полученных в период обучения, прохождения профессиональной практики. В статье также обращено внимание на достаточное влияние коммуникационной компетентности, которая возникает в разное время его деятельности (как в период обучения, прохождения практики, так и в период трудовой деятельности). В статье подчеркивается, что для специалистов по физической реабилитации большое значение имеет связь методической и теоретической подготовки, профессиональный, практический опыт, мышление, эрудированность, использование на достаточном уровне средств коммуникаций.

Ключевые слова: специалист по физической реабилитации, физическая реабилитация, профессиональная компетентность, конкурентоспособность.

SUMMARY

Sushchenko Olena. Theoretical basis for the formation of professional competence of the future physical rehabilitation specialists.

The article reveals the theoretical basis for the formation of professional competence both in the theoretical and practical activity of physical rehabilitation specialists. It has been determined that competitiveness of physical rehabilitation specialists is one of the significant components of professional competence, which is conditioned by the active use of information and communication technologies in the field of physical rehabilitation. The essence of a physical rehabilitation specialist's activity is the ability to receive theoretical and

practical knowledge through methods of processing, transfer, storage and use of skills, obtained during the training and professional practice period. The article also focuses on the sufficient influence of communication competence, which arises at different times of its activity. The article emphasizes that for the physical rehabilitation specialists the connection of methodological and theoretical training, professional, practical experience, thinking, erudition, and the use of sufficient means of communication are of great importance.

It is concluded that the basis of the structure of professional competence of the future physical rehabilitation specialist in the field of development of the child with the peculiarities of psychophysical development is the idea of interconnection of professional experience, professional erudition, professional thinking and technological culture, determined by the motivation for rehabilitation activities, the ability to professional reflection. The analysis of the problem of the future physical rehabilitation specialists training for work with children with special needs has shown the need for future research with the aim of studying and clarifying the peculiarities of training specialists in physical rehabilitation to the effective support of these children, formation of professional competence for a specialist in physical rehabilitation in the field of development, rehabilitation of children with peculiarities of psychophysical development and formation of their information and communication competence.

Key words: *physical rehabilitation specialist, physical rehabilitation, professional competence, competitiveness.*

УДК 378:[37.091.12.011.3-051:81]:[37.018.43:004.032.6]

Марина Ячменик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3547-046X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/237-249

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті з урахуванням наукових досліджень та проведеної дослідно-експериментальної роботи окреслено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. Надання освітньому процесу медіаосвітньої спрямованості реалізовано на 1–2 курсах у науковому гуртку «Медіакультура вчителя-словесника», мета діяльності якого – формувати теоретичну базу знань із основ медіаграмотності, уміння здійснювати міжособистісне спілкування в сучасному медіапросторі. Оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіатекстом апробовано під час інтегрованого курсу «Медіаосвіта» зі студентами 3 курсу, що спрямовано на формування вмінь моделювати зв'язний медіатекст із урахуванням принципів текстової організації, новизни й пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації. Педагогічну умову – активне використання засобів медіаосвіти у процесі педагогічної практики – реалізовано студентами 4 курсу на уроках української мови.

Ключові слова: *професійна діяльність учителя-словесника, підготовка майбутніх учителів української мови і літератури, готовність до використання засобів медіаосвіти, педагогічні умови, засоби медіаосвіти, спецкурс.*

Постановка проблеми. В інформаційно насиченому суспільстві XXI століття загальноосвітні заклади значною мірою потребують учителів, які вміють відбирати безпечну й особистісно значущу медіаінформацію, аналізують, критично осмислюють та оцінюють її і творчо використовують у професійній діяльності. Особливо важливі такі вимоги для вчителя української мови і літератури, який постійно працює з текстами різних стилів, проектує і проводить уроки з використанням засобів медіа.

У цьому контексті в Україні є напрацювання. За сприяння Міністерства освіти і науки в Україні для учителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти впроваджується програма з медіаосвіти, на тренінгах Академії української преси з медіаграмотності слухачі вивчають механізми та фактори впливу медіа, види й технології маніпулювання мас-медіа.

Однак, як показує аналіз уроків, анкетувань, бесід, частина педагогів-словесників використовує медіа, не маючи достатніх уявлень про існування функцій і можливостей цього засобу у формуванні естетичного смаку, пізнавальної активності, умінь працювати з медіатекстом тощо.

До того ж, підготовка майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти не повною мірою задовольняє потреби в оволодінні аналітико-інтерпретаційними, текстово-жанровими, мовно-комунікативними, редакторськими, проектними вміннями. У студентів фактично відсутнє уявлення про ризики та межі безпечного запровадження медіа в роботі з учнями різних класів. У статті Г. Волошко «Сучасні виклики інформаційного суспільства в аспекті формування медіаграмотності майбутніх педагогів» (Волошко, 2015) наголошується, що недоліки в системі освіти щодо медіатизації можна виправити за допомогою якісної оптимізації процесу навчання через використання засобів масової інформації й активне залучення нових медіа як інструменту для вивчення. Одним із таких інструментів пропонує соціально-виховну рекламу як засіб навчально-виховної роботи й розвитку медіаграмотності майбутнього вчителя.

Потреба в ефективному використанні засобів медіаосвіти у професійній діяльності актуалізує необхідність удосконалити зміст, форми й методи підготовки майбутніх учителів-словесників до професійної діяльності засобами медіа, виявити педагогічні умови формування відповідної готовності.

Аналіз актуальних досліджень. На актуальності проблеми зазначається в Концепції нової української школи (Концепція, 2010), у програмі з української мови для профільного навчання учнів 10–11 класів (Мацько, 2017). Серед компетентностей, вагомих для успішної самореалізації й самовираження особистості в інформаційному суспільстві початку XXI століття, важлива роль у документах відведена формуванню в

учнів умінь сприймати, розуміти, систематизувати, перетворювати, використовувати інформацію з різних джерел, у т.ч. медіазасобів.

Актуальність проблеми підтверджується й низкою важливих документів щодо впровадження медіаосвіти у світі (резолюція Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (2008 р.)) та в Україні (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2010 р.) (Концепція, 2010)).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в полі зору українських учених постають моделі й методи медіаосвіти (В. Іванов (Іванов, 2014), В. Різун (Різун, 2014), дослідження педагогічних умов формування медіакомпетентності і медіакультури майбутніх учителів (Т. Іванова (Іванова, 2015), О. Семеног (Семеног, 2017) та ін.). Зокрема, фахівцями (Іванов, 2014; Волошенюк, 2014; Дзюба, 2014 та ін.) визначено, що медіаосвіта розглядається натеper як інноваційний напрям педагогічної діяльності, покликаний допомогти учнівській і студентській молоді краще адаптуватися у світі медіакультури, раціонально використовувати і створювати медіа засоби з метою особистісного та професійного розвитку.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було виявлено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.

Мета – із урахуванням наукових досліджень та проведеної дослідно-експериментальної роботи окреслити найбільш ефективні педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.

Методи дослідження. Для вирішення мети використано теоретичні методи: аналіз, узагальнення наукових, довідникових джерел, навчально-методичної літератури, нормативних освітніх документів; емпіричні методи: анкетування, бесіда, педагогічне спостереження, узагальнення педагогічного досвіду, аналіз програм, підручників для загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. З метою більш детального представлення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності вважаємо за доцільне попередньо окреслити поняття «умова» у словниках і наукових джерелах.

У «Новому тлумачному словнику української мови», як показує проведений аналіз, умову визначено як «необхідну обставину, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (Новий тлумачний словник, 2005, с. 632). У науковій розвідці В. Полонського умову визначено як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання,

формування особистості» (Полонський, 2004, с. 247). До уваги приймаємо це визначення й керуємося ним при визначенні поняття «педагогічні умови».

Це поняття, зокрема, у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» охарактеризовано як обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (Словник-довідник, 2006, с. 243). Отже, у межах дослідження послугуватимемося таким визначенням «педагогічні умови»: обставини, за яких успішно відбувається процес підготовки й формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.

Для визначення комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов окреслимо передусім сутність готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. З урахуванням наукових підходів (системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного) розглядаємо таку готовність як інтегративне особистісне утворення, що поєднує ціннісні установки, комплекс знань, умінь, здібностей, які забезпечують ефективну взаємодію із суб'єктами учіння (учнями, колегами) у певному колі професійних ситуацій на основі вільного володіння медіазасобами.

Серед структурних компонентів готовності на основі анкетування, ранжування, виконання творчих завдань, педагогічного спостереження виокремлюємо мотиваційно-ціннісний, медіакогнітивний компонент, операційно-дієвий та рефлексивно-оцінювальний, що органічно взаємопов'язані між собою. Складниками компонентів готовності визначимо аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові, мовнокомунікативні, редакторські, проектні вміння, що проявляються у здатності студентів творчо мислити, доводити, обґрунтовувати; знаходити, відбирати, аналізувати, інтерпретувати інформацію з різних, у тому числі й електронних медіаджерел; створювати усний і писемний медіатекст з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних, мовностилістичних особливостей.

Ефективне формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності забезпечує розробка моделі і виявлення педагогічних умов. Для виявлення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності ми проаналізували перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, предметну спеціалізацію 014.01 Середня освіта (українська мова та література) (Освітньо-професійна програма, 2017), у якому серед загальних компетентностей автори акцентують увагу на здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел, адаптації та дії в новій ситуації. До предметних компетентностей відносять здатність

застосовувати у власній практичній діяльності сучасні підходи (особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) до викладання української мови і літератури на підставі передового українського й міжнародного досвіду щодо ефективних методів та освітніх технологій навчання.

На основі проведеної дослідно-експериментальної роботи на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» нами виділено комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов, які впливають на підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: надання освітньому процесу медіаосвітньої спрямованості через залучення студентів до роботи в медіа гуртку; оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіатекстом під час інтегрованого курсу; виконання студентами медіапроектів у процесі педагогічної практики.

Розглянемо першу педагогічну умову – *надання освітньому процесу медіаосвітньої спрямованості через залучення студентів до роботи в медіагуртку*, що є ефективною формою співпраці викладачів і студентів-філологів у педагогічному університеті (у межах статті показуємо це на прикладі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка) з метою виховання громадянина і патріота Української держави. Цю умову реалізовуємо на мотиваційному етапі (1–2 курси) після опитування студентів першого – третього курсів факультету іноземної та слов'янської філології про бажання займатися медіадіяльністю.

Науковий гурток «Медіакультура вчителя-словесника» – це організаційне утворення, учасниками якого є студенти різних курсів, зокрема 1–2 курсу, об'єднані спільними інтересами. Мета діяльності гуртка – формувати теоретичну базу знань у майбутніх учителів-словесників із основ медіаграмотності, медіапедагогіки, медіакультури, медіакомпетентності, умінь здійснювати міжособистісне спілкування в сучасному медіапросторі, конструктивно спілкуватися в колективі, реагувати мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, працювати з медіа текстом (*media text*, *media construct* – це повідомлення, викладене в будь-якому жанрі медіа: газетної статті, телепередачі, відеокліпу, фільму тощо).

Українська методика, зазначає О. Глазова (Глазова), має в цьому напрямі певні напрацювання. Так, п'ятикласники складають замітку в газету інформаційного характеру, шестикласники – про вчинок людини типу роздуму, семикласники пишуть замітку дискусійного характеру. Десятикласники, відповідно до вимог програми, мають написати статтю на морально-етичну тему до газети. На різноманітних мовних олімпіадах і

конкурсах учням пропонують написати есе – твір, який цілком відповідає вимогам, що ставляться до медіатексту.

Діяльність гуртка враховувала шкільні вимоги. Студенти систематично, упродовж 2014–2016 рр. готували репортажі, інтерв'ю, розповіді від імені героя фільму в університетську газету «Гаудеамус», на головну сторінку університету, у соціальній мережі Фейсбук; складали колажі, реклами для виховних заходів у межах факультету та університету: до Дня писемності («Відчуй смак рідної мови»), Міжнародного дня рідної мови, до 200-річчя з Дня народження Т. Г. Шевченка («Енергетика Шевченкового слова») та ін. Публікації учасників наукового гуртка відображають свідому громадянську позицію студентів, їхніх досвідчених наставників щодо актуальності професії вчителя-словесника.

У 2018 р. кращі роботи студентів на медіосвітню тематику були представлені на міжнародній конференції «Академічна культура молодих дослідників». Готуючи тези, статті, майбутні вчителі враховували такі принципи побудови, як стислість, компактність, послідовність, цілеспрямованість, вірогідність вихідної інформації, критичність у відборі фактів, доказовість змісту тексту, закінченість, обґрунтованість висновків, наявність посилань.

Серед статей, опублікованих у збірнику тез (Академічна культура, 2018) відзначимо статті В. Бережної (Формування медіакультури школярів старшої школи у позакласній роботі з української мови); Т. Ворожбит (Формування медіакомпетентності учнівської молоді (на матеріалі підручника «Мова наша – українська» / за ред. Мацько Л. І.)); Г. Дворнік (Підліток та кіно: світ крізь екран); Т. Заїку (Реклама як фактор формування медіакультури підлітка); Т. Рябко (Медіаграмотність: аналіз ключових понять).

Робота з медіатекстом у науковому гуртку дозволила систематизувати набуті знання, сформувані систему ключових медіапонять.

Важливість такої педагогічної умови, як *оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіатекстом під час інтегрованого курсу*, підтверджується необхідністю дослідницької роботи з фаховим медіатекстом як ефективним засобом розвитку творчої, самостійно і критично мислячої особистості в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку.

Спецкурс «Медіаосвіта» читаємо студентам 3 курсу і пов'язуємо його зміст із навчальними дисциплінами «Педагогіка», «Філософія», «Методика навчання української мови» та іншими. Мета занять полягає у формуванні теоретичної бази знань у майбутніх учителів-словесників із основ медіаграмотності, методики використання медіа під час уроків, медіаосвітніх факультативів, гуртків. Серед завдань виокремлюємо: ознайомлення з педагогічним потенціалом сучасних медіа, мовностилістичним аналізом медіатексту, оволодінням навичками

критичного мислення, формування практичних умінь використання навчальних медіапродуктів; підготовка медійних текстів різних жанрів.

Також курс сприяє формуванню у студентів умінь орієнтуватися в сучасному медіапросторі, у методологічних підходах і принципах медіааналізу, розуміти принципи функціонування різноманітних мас-медіа; розшифровувати за кодовану в меседжах інформацію; вивчити досвід відомих учених у галузі медіа і методики застосування медіа, застосовувати раціональні методи пошуку, відбору й використання потрібної інформації; аналізувати медійний текст у лінгвостилістичному аспекті; дотримуватися правил щодо цитування з першоджерел; відредагувати фаховий текст; самостійно створювати медіапроекти і грамотно застосовувати різноманітні медіаресурси у професійній діяльності (Ячменик, 2014, с. 4).

В основу методики проведення занять покладено проблемні, евристичні, ігрові та інші продуктивні форми навчання, мета використання яких – розвивати індивідуальність студента. Пропонуємо для аналізу студентами документальні медіатексти (репортаж, нарис, портрет, інтерв'ю, публіцистика, кінохроніка тощо), науково-популярні медіатексти, навчальні, ігрові (фільми, телепередачі, відеокліпи, їхня специфіка, тематичне розмаїття тощо), анімаційні (мальовані, об'ємні, аплікаційні, силуетні тощо).

Значну роль відводимо самостійній роботі студентів, виробленню навичок комунікації в соціальних мережах на засадах морально-етичних норм. Пропонували завдання створити есе, поезію, колаж, авторський аудіо-, відеотекст для Всеукраїнського конкурсу напередодні Міжнародного дня рідної мови «Рідна мова – моя честь і гідність». Усі створені медіапродукти були у відкритому доступі в одній із популярних соціальних мереж, а всі учасники створеної групи мали змогу долучитися до коментування робіт.

Результатами навчання, яке ґрунтувалося на професійно-особистісному розвитку студента, ми визначали особистісний смисл отриманих і вдосконалених професійних знань і вмінь, задоволеність студентів від процесу творчої роботи на заняттях, зростанням готовності до самоосвіти. Опанування спецкурсу сприяє опануванню технології роботи з медіатекстом, виховує мовний смак, критичне мислення, формує практичні вміння використовувати медіапродукти для вирішення дослідницьких задач; готувати медійні тексти різних жанрів.

Третьою педагогічною умовою на основі методів аналізу, узагальнення наукових джерел, навчально-методичної літератури, анкетування, узагальнення педагогічного досвіду визначили *активне використання студентами (3–4 курс) засобів медіаосвіти у процесі педагогічної практики* з подальшим створенням медіапроектів.

Успішність виконання завдань педагогічної практики залежить від рівня знань студентами-практикантами фахових дисциплін, їхньої

мотивації, рівня виконання ними професійних обов'язків на посаді учителя. Зазначимо, що, відповідно до програми, з-поміж завдань профільного навчання української мови (гуманітарний напрям, профіль – філологія) (Мацько, 2017) учителі виконують такі завдання, як формування вмінь в учнів здійснювати самостійну пошукову роботу на основі фахових філологічних журналів, передач радіо й телебачення, перевірку рівнів сформованості вмінь аналізувати, прогнозувати, планувати, проектувати, приймати рішення, сприяти розвитку критичного мислення.

Під час занять із методики викладання української мови студентам було запропоновано виконати проблемно-пошукові завдання з медіаспрямуванням, зокрема, з посібника «Мова наша – українська» для учнів 10 класу (Мацько, Семенов, 2011); проаналізувати сайти учителів-словесників із подальшою розробкою власного медіапродукту, який можна буде використати під час педагогічної практики.

Аналізували, зокрема, авторський блог Баєвої Алли Василівни, учительки української мови та літератури Сумської гімназії № 1. У блозі Баєвої А. В. представлені такі сторінки-вкладки, як інтерактивні завдання; культура мовлення; експрес-уроки від Олександра Авраменка; ліричні замальовки; цікавинки для батьків; самостійна робота 10–11 клас; методичний квест тощо. Привертають увагу завдання творчого (креативного) характеру, мета яких – не просто навчити учнів, а й стимулювати їх до пошукової діяльності, обробки інформації та певний результат. У блозі Баєвої А. В. запропоновано до уваги завдання на кмітливість: виписати з ілюстрації різні частини мови, які зображені у формі чашки кави, і створити есе про культуру рідного міста.

Важливим елементом педагогічної практики є моделювання і проведення виховних заходів із елементами створення й використання медіатекстів (запис відеорепортажів, аудіотекстів, створення колажів, презентацій, web-сторінок, інтернет-реклам), з'ясування можливостей Інтернет-ресурсів. Доречним доповненням занять є ділові та сюжетно-рольові ігри, технології ситуативного моделювання, проект (наприклад, «Сучасні віртуальні загрози», «Як розпізнати кібербулінг»), семінар з елементами тренінгу «Використання інфографіки під час занять», «Я – блогер» та ін.).

Під час педагогічної практики майбутнім учителям можна обирати метод портфоліо. Це спосіб фіксування накопичених оцінок і самооцінки індивідуальних досягнень за визначений проміжок часу. Основною метою портфоліо є також демонстрація високого рівня засвоєння знань, умінь і навичок, їх практичного застосування, відображення динаміки професійного розвитку фахівця, спонукання до самостійного аналізу власних досягнень і самооцінки результатів роботи.

Під час педагогічної практики студенти виконують функції класного керівника. Тому для виховної години важливими є теми «Фактори впливу медіа, види та технології маніпулювання мас-медіа», «Фейк – друг чи ворог», «Основні техніки маніпуляцій на телебаченні, у соціальних мережах, у заголовках новин». За основу можна використати підручник для тренерів АУП «Не потони в інформаційному дощі», інтерактивний підручник для підлітків «МедіаДрайвер», який створила громадська організація «Детектор медіа», та інші матеріали.

З-поміж домашніх завдань для учнів ми пропонували такі, як підготувати доповідь на одну з тем «Мотиваційні лайфхаки для перевірки інформації» «Ефективні способи отримання фідбеку», «Лідери думок», «Прийоми маніпуляцій у ЗМІ»; підготуватися до ролі ведучого тренінгу на розпізнавання стереотипів; переглянути запропонований учителем фільм на предмет пропаганди з подальшим обговоренням на засіданні гуртка. Такі форми роботи розвивають пошукову діяльність, пізнавальні інтереси, вчать учнів толерантно ставитися до думок та позиції інших, чітко висловлювати власну позицію, приймати позицію співрозмовників.

Після закінчення педагогічної практики на робочому місці вчителя студенти-практиканти захищають свої досягнення під час звітної конференції. Майбутні вчителі за допомогою засобів медіаосвіти презентують школу, клас, передовий педагогічний досвід учителів, презентують фрагменти уроків, використовуючи прийоми роботи з медіатекстом.

Висновки. На основі аналізу, узагальнення наукових, довідникових джерел педагогічні умови визначено як обставини, за яких успішно відбувається процес підготовки й формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. З урахуванням наукових досліджень та проведеної дослідно-експериментальної роботи окреслено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. Сутність означеної готовності розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, що поєднує ціннісні установки, комплекс знань, умінь, здібностей, які забезпечують ефективну взаємодію із суб'єктами учіння (учнями, колегами) у певному колі професійних ситуацій на основі вільного володіння медіазасобами.

Виділення компонентів готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти (мотиваційно-ціннісний, медіакогнітивний компонент, операційно-дієвий та рефлексивно-оцінювальний) та їх складників (аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові, мовнокомунікативні, редакторські, проектні вміння), дослідно-експериментальної роботи дозволило виокремити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.

Таку педагогічну умову, як надання освітньому процесу медіаосвітньої спрямованості через залучення студентів до роботи в медіагуртку, реалізовуємо на мотиваційному етапі (1–2 курси) через діяльність наукового гуртка «Медіакультура вчителя-словесника». Мета – формувати теоретичну базу знань у майбутніх учителів-словесників з основ медіаграмотності, медіапедагогіки, медіакультури, медіакомпетентності, умінь здійснювати міжособистісне спілкування в сучасному медіапросторі, конструктивно спілкуватися в колективі, реагувати мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, працювати з медіатекстом.

Важливість такої педагогічної умови, як оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіатекстом реалізовували під час інтегрованого курсу «Медіаосвіта» зі студентами 3 курсу. Курс спрямований на формування у студентів таких умінь: застосовувати раціональні методи пошуку, відбору й використання аудіовізуальної та друкованої інформації; аналізувати медійний текст у лінгвостилістичному аспекті; моделювати зв'язний медіатекст із урахуванням принципів текстової організації, новизни та пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації.

Педагогічну умову – активне використання студентами (4 курс) засобів медіаосвіти у процесі педагогічної практики – реалізовували під час занять із методики навчання української мови, у роботі гуртка. Студенти виконали проблемно-пошукові завдання; аналізували авторські блоги вчителів-словесників, контенти різних каналів, пропонували радіогазети. Результатами навчання, яке ґрунтувалося на професійно-особистісному розвитку студента, ми визначали особистісний смисл отриманих і вдосконалених професійних знань і вмінь, особистісну задоволеність студентів процесом творчої роботи на заняттях, зростанням готовності до самоосвіти.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших розвідок убачаємо в побудові моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності на основі вище зазначених педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції.* (2018). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Academic culture of the researcher in the educational space: a collection of materials of the international scientific and practical conference (2018). Sumy, A. S. Makarenko SumSPU).
2. Волошко, Г. В. (2015). Сучасні виклики інформаційного суспільства в аспекті формування медіаграмотності майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (53), 3–12 (Voloshko, H. V. (2015). Modern challenges of the information society in the aspect of forming media literacy of the future educators. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (53), 3–12).
3. Глазова, О. П. *Медіаосвіта: перспективи впровадження в школі.* Режим доступу: <http://uadocs.exdat.com/docs/index-493127.html> (Hlazova, O. P. *Media*

education: the prospects of implementation in school. Retrieved from: <http://uadocs.exdat.com/docs/index-493127.html>).

4. Грачев, Г. В. (2003). *Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита*. М.: ПЕРСЭ (Hrachev, H. V. (2003). *Personality and society: information and psychological safety and psychological protection*. М.: PERSE).

5. Іванова, Т. В. (2015). Педагогічна майстерність вчителя як професійна якість у викладанні курсу «Медіаграмотність». *Розвиток і саморозвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів*. К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Ivanova, T. V. (2015). *Pedagogical mastery of the teacher as a professional quality in teaching the course "Media literacy". Development and self-development of pedagogical skills of the future teachers*. К.: Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine).

6. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. Режим доступу: <http://www.ispp.org.ua>. (*Concept of implementation of media education in Ukraine*. Retrieved from: <http://www.ispp.org.ua>).

7. *Медіаосвіта та медіаграмотність*. (2014). Київ: Центр Вільної Преси (*Media education and media literacy*. (2014). Kyiv: Free Press Center).

8. *Мова наша – українська*. (2011). Л. І. Мацько (Ред.). К.: Богданова А. М. (*Our language is Ukrainian*. (2011). L. I. Matsko (Ed.). К.: Bohdanova A. M.).

9. *Нова українська школа: основи Стандарту освіти*. (2016). Львів (*New Ukrainian School: Fundamentals of the Education Standard*. (2016). Lviv).

10. *Новий тлумачний словник української мови*. (2005). К.: Аконіт (*New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language*. (2005). К.: Aconit).

11. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю., (1992). *Толковый словарь русского языка*. М.: Азъ (Ozhegov, S. I., Shvedova, N. U. (1992). *Explanatory dictionary of the Russian language*. М.: Az).

12. *Освітньо-професійна програма 035.01.01 Українська мова та література першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціалізацією 035.01 Українська мова та література за спеціальністю 035 Філологія*. (2017). Режим доступу: <https://bit.ly/2KtaDRp> (*Educational and professional program 035.01.01 Ukrainian language and literature of the first (bachelor) level of higher education by specialization 035.01 Ukrainian language and literature by specialty 035 Philology*. (2017). Retrieved from: <https://bit.ly/2KtaDRp>).

13. Полонский, В. М. (2004). *Словарь по образованию*. Москва: Высшая школа (Polonskii, V. M. (2004). *Dictionary on education*. Moscow: Higher school).

14. Семеног, О. (2013). Медіапедагогіка у професійній підготовці майбутнього вчителя: здобутки і проблеми. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, (ss. 632–640). Krakowie: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Semenog, O. (2013). *Media pedagogy in the training of the future teacher: achievements and problems. Interdiscipline pedagogics and subdiscipline*, (pp. 632–640)).

15. Семеног, Е. Н., Ячменик, М. М. (2017). Медиаобразовательный компонент языковой подготовки будущих учителей украинского языка и литературы: лингвопраксеологический подход. *The Top Actual Researches in Modern Science*, 8 (24), 77–81 (Semenog, O. M., Yachmenik, M. M. (2017). *Media education component of language training of the future teachers of Ukrainian language and literature: lingvopraxeological approach. Top Top Actual Researches in Modern Science*, 8 (24), 77–81).

16. *Словник-довідник з професійної педагогіки*. (2006). Одеса: Пальміра (*Dictionary of reference on professional pedagogy*. (2006). Odessa: Palmyra).

17. *Українська мова: програма для профільного навчання учнів 10–12 класів (профіль – українська філологія)*. (2017). Київ. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> (*Ukrainian language: program for profile education of pupils of grades 10–12 (profile – Ukrainian philology)*). (2017). Kyiv. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>).

18. Ячменик, М. М. (2014). *Медіакультура вчителя-словесника. Програма навчального курсу. Філологічний напрям, профіль – українська філологія*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Yachmenik, M. M. (2014). *Media culture of a teacher-translator. Curriculum program. Philological direction, profile – Ukrainian philology*. Sumy: A. S. Makarenko SumSDU).

РЕЗЮМЕ

Ячменик Марина. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей-словесников к использованию средств медиаобразования в профессиональной деятельности.

В статье с учетом научных исследований и проведенной опытно-экспериментальной работы обозначены педагогические условия формирования готовности будущих учителей украинского языка и литературы к использованию средств медиаобразования в профессиональной деятельности. Обогащение образовательного процесса медиаобразовательной направленностью реализовано на 1–2 курсах в научном кружке «Медиакультура учителя-словесника». Цель деятельности кружка – формировать теоретическую базу знаний по основам медиаграмотности, умение осуществлять межличностное общение в современном медиапространстве. Овладение студентами культурой исследовательской работы с медиатекстом апробированы во время интегрированного курса «Медиаобразование» со студентами 3 курса. Занятия направлены на формирование умений моделировать связный медиатекст с учетом принципов текстовой организации, новизны и познавательной ценности профессионально ориентированной информации. Педагогическое условие – активное использование средств медиаобразования в процессе педагогической практики – реализовано студентами 4 курса на уроках украинского языка.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя-словесника, подготовка будущих учителей украинского языка и литературы, готовность к использованию средств медиаобразования, педагогические условия, средства медиаобразования, спецкурс.

SUMMARY

Yachmenyk Maryna. Pedagogical conditions of the future language teachers' readiness formation to use tools of media education in professional activity.

In the light of research and experimental work, the pedagogical conditions for forming the readiness of the future teachers of Ukrainian language and literature to the use of media education in professional activities are outlined in the article. The pedagogical conditions are defined as circumstances in which takes place successful process of preparation and formation of the readiness of the future teachers of Ukrainian language and literature for the use of media education tools in the professional activity.

We consider the essence of the defined readiness as an integrative personal entity that combines the value settings, a set of knowledge and abilities that provide an effective interaction with the subjects of learning (students, colleagues) in a certain range of

professional situations on the basis of free possession of media. Among the structural components of readiness we focus attention on the motivational-value, media cognitive, operatively-effective and reflexive-evaluation components that are strongly connected. In the frames of the outlined components (analytical-interpretive, text-genre, linguistic communication, editorial, design skills), scientific and experimental work that was conducted on the basis of A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University and O. Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, allowed to use pedagogical conditions for the formation of readiness of the future teachers of Ukrainian language and literature for the use of media education in professional activities.

Such pedagogical condition of media education as attracting students to work in a media circle we realize on a motivational stage (1–2 courses) through the activity of the scientific circle “Media Culture of the Language Teacher”. The goal is to form the theoretical knowledge base of the future language teachers in the sphere of media literacy, media pedagogy, media culture, media competence, to form the ability to interpersonal communication in the modern media space, to constructively communicate in the team, to respond by linguistic tools to a spectrum of social and cultural phenomena, to work with media text. As the result of the study, which were based on the professional and personal development of the student, we determined the personal meaning of the received and improved professional knowledge and skills, personal satisfaction of students through the process of creative work in classes, increasing readiness for self-education.

Key words: *professional activity of the language teacher, preparation of the future teachers of Ukrainian language and literature, readiness for use tools of media education, pedagogical conditions, tools of media education, special course.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.14

Ілона Бацуровська

Миколаївський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-2269-7318

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/250-258

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОН-ЛАЙН КУРСІВ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У статті розглядається термін «масові відкриті он-лайн курси», його значення й мета, також окреслюються деякі вже існуючі платформи курсу, досліджується історія виникнення масових відкритих он-лайн курсів. Описується технологія масових відкритих он-лайн курсів як результат логічного розвитку відкритих освітніх ресурсів та дистанційного навчання. Висвітлюється поняття відкритої освіти як основи концепції розвитку масових відкритих он-лайн курсів, наводяться приклади університетів, залучених до відкритої освіти та їхні особливості. Окреслюються перспективи відкритої освіти та масових відкритих он-лайн курсів у майбутньому. Розкривається негативний вплив масових відкритих он-лайн курсів на традиційну систему навчання.

Ключові слова: масові відкриті он-лайн курси, відкрита освіта, відкриті освітні ресурси, дистанційне навчання, вища освіта, традиційна система освіти.

Постановка проблеми. Масові відкриті он-лайн-курси – порівняно нова тенденція у світовій освіті: новий погляд, сучасні технології, а також зручний формат. Науковці в цьому напрямі висловлювали критичні зауваження та схвальні відгуки. У провідних західних вишах інтенсивно розвивається цей новий формат он-лайн-навчання. Саме з цією формою навчання університети експериментують із середини 2000-х, оцифровуючи лекції, викладаючи фрагменти навчальних курсів, тести, різні тренажери (Тихомирова, 2018). Стаття є актуальною, оскільки подібна форма навчання ще не почала розвиватися в нашій країні. Виникнення та розвиток масових відкритих он-лайн курсів ставить під сумнів ефективність традиційної системи освіти. У нашій країні, не зважаючи на перехід до Болонської системи, досі підтримується та процвітає традиційна форма навчання, від якої дуже важко відмовитися. Масові відкриті он-лайн курси – явище, яке стрімко розвивається по всьому світу завдяки своїм перевагам та не зважаючи на недоліки. Так само як і Болонський процес, масові відкриті он-лайн курси незабаром стануть актуальними і в нашій країні.

Методи дослідження. З метою дослідження й узагальнення історичних аспектів розвитку масових відкритих он-лайн курсів використовують широке коло методів дослідження, а саме: абстрактно-логічний метод дослідження з метою обґрунтування сутності й особливостей дистанційного навчання, системного узагальнення – з метою

оцінки практичного впливу масових відкритих он-лайн курсів на результат навчання; бібліографічний – з метою оцінки різних авторських бачень та узагальнень; аналізу й синтезу – з метою виявлення залежностей між масовими відкритими он-лайн курсами та розвитком вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Питання впровадження масових відкритих он-лайн курсів у вищій школі стали предметом вивчення українських та зарубіжних науковців А. Е. Бебнева, К. Л. Бугайчука, О. Н. Олейникова, І. Ю. Травкіна, Н. В. Тихомирової та інших.

Мета статті – дослідити історію виникнення і принцип функціонування масових відкритих он-лайн курсів у різних країнах.

Об'єктом дослідження є проекти й курси масових відкритих он-лайн курсів, як успішний фундамент для початку відкритої освіти та університету майбутнього. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання:

- дослідити історію виникнення масових відкритих он-лайн курсів;
- розглянути принцип роботи курсів у різних країнах;
- визначити переваги даного виду навчання.

Виклад основного матеріалу. Термін «масовий відкритий онлайн курс» був запропонований двома дослідниками – Брайаном Олександром і Дейвом Кормье в результаті роботи над курсом «Connectivism and Connective knowledge» (Бугайчук, 2013). Термін масові відкриті он-лайн курси, англійською МООС, утворюється з чотирьох окремих термінів:

- 1) Massive (масові) – велика кількість учасників курсу з усього світу;
- 2) Open (відкритий, безкоштовний) – будь-який курс є безкоштовним, і будь-яка людина в будь-який час може приєднатися до нього;
- 3) Online (он-лайн) – всі курси знаходяться у відкритому доступі в мережі Інтернет. У курсі використовуються як асинхронні, так і синхронні методи навчання;
- 4) Course (курс). Кожен курс має свої правила, свою структуру і свої цілі, які можуть трансформуватися для кожного учасника (Бебнев, 2013; Бугайчук, 2013).

Слід зазначити, що для всіх інноваційних технологій, пов'язаних із самонавчанням, важливим аспектом ефективності он-лайн курсів є високий рівень мотивації та самоконтролю слухача. Адже саме слухачі самі визначають стратегію своєї освіти. Технологія масових он-лайн курсів не з'явилася спонтанно, вона є логічним розвитком відкритих освітніх ресурсів та дистанційного навчання (Бебнев, 2013).

Слідом за появою відкритих освітніх ресурсів та руху відкритої освіти (Юань та ін., 2008), уперше з'явився термін масові відкриті он-лайн курси в 2008 році. Його представив Дейв Кормье, коли описував курс «коннективізма як теорії навчання» Сіменса і Даунса. Онлайн курс спочатку

був створений для групи з 25 студентів. Вони заплатили за курс і проходили його для заліку, у той самий час курс був відкритий тільки для зареєстрованих користувачів по всьому світу. У результаті, більш 2300 людей записалися на курс безкоштовно.

У 2011 році Себастьян Трун і його колеги зі Стенфордського університету відкрили доступ на курс, який вони викладали в університеті, «Введення у штучний інтелект» і цей курс привернув 160,000 студентів з більш ніж 190 країн світу. З тих пір масові відкриті он-лайн курси стали своєрідним лейблом для багатьох он-лайн курсів, що недавно відкрилися, від університетів, приватних осіб чи комерційних організацій.

Початкова мета масових відкритих он-лайн курсів – «відкрити» освіту й надати безкоштовний доступ до вищої освіти для більшої кількості студентів із різних країн. На відміну від традиційних університетських он-лайн курсів, масові відкриті он-лайн курси мають дві ключові риси:

- 1) відкритий доступ – будь-яка людина може безкоштовно стати учасником онлайн курсу;
- 2) масштаб – у курсі може брати участь достатньо велика кількість людей.

Однак ці риси можуть бути інтерпретовані по-різному різними викладачами курсів; деякі масові відкриті он-лайн курси масивні, але не відкриті, а деякі відкриті, але не масивні. Дослідник Уайлі у 2012 році зазначив, що двозначності в понятті «масові відкриті он-лайн курси» можуть стати загрозою для подальшого розвитку ресурсів відкритої освіти й відкритих курсів, тому що буде йти мова лише про безкоштовність курсів, а не про їх відкритість. Це піднімає питання про ліцензування та дозвіл на надання масових відкритих он-лайн курсів, а так само про те, як це співвідноситься з ліцензією із зазначенням авторства.

В основі концепції розвитку масових відкритих он-лайн курсів лежать ідеали відкритої освіти, ідея про те, що знання має вільно передаватися від людини до людини, бажання вчитися повинно бути підтримане без будь-яких демографічних, економічних або географічних обмежень. Із 2002 року поняття відкритості в освіті розвивалося швидко, хоча свій початок воно бере ще на початку ХХ сторіччя. У Массачусетському технологічному інституті у 2002 році був створений проект Open Course Ware, а у Відкритому Університеті в 2006 році створили проект Open Learn. Обидва ці проекти представляють розвивальний рух відкритої освіти. Під впливом масових відкритих он-лайн курсів багато елітних університетів створили різні відкриті навчальні платформи; наприклад, edX Массачусетського університету і Futurelearn Відкритого університету. Масові відкриті он-лайн курси залучають на ринок вищої освіти все більше учасників, а приватні організації шукають способи отримати вигоду з цих інновацій в он-лайн навчанні (Бугайчук, 2013).

Появу масових відкритих он-лайн курсів в освітній сфері можна порівняти з появою Інтернету в суспільстві. Як Інтернет відкрив безмежні можливості отримання інформації, так і онлайн курси відкривають безмежні можливості отримання якісної безкоштовної освіти.

Як і будь-яка інша освітня інновація, яка змінює зміст освітнього процесу, упровадження масових онлайн курсів викликає незадоволення, недовіру серед людей, які вирости в межах традиційного освітнього процесу з аудиторіями, лекціями та обмеженою кількістю слухачів. Проте такий підхід вже активно використовується багатьма країнами, особливо США. А отже, масові відкриті он-лайн курси користуються великою популярністю серед студентів по всьому світові. Наприклад, якщо взяти лідера руху он-лайн курсів Coursera, то сьогодні число слухачів складає більше 5 мільйонів зі 195 країн (Бебенев, 2013; Lomas)

Появі американських курсів передували канадські експериментальні курси, які дуже відрізняються від перших і засновані на оригінальній системі поглядів –конективізмі, що пояснює навчальну діяльність у відкритому освітньому середовищі в умовах мережі Інтернет з точки зору формування мереж різної природи: від семантичних до соціальних, опосередкованих комп'ютерними інтерфейсами (8).

Канадські дослідники дистанційного навчання, а саме: Джорд Сіменс, Стівен Даунс та Дейв Кормье, прийшли до ідеї відмови від вишівських віртуальних освітніх середовищ, так званих «ізольованих систем». На їх погляд, корисними є відкриті персональні навчальні середовища, яким дали назву «відкриті системи». Індивідуальне навчання вибудовується студентами на основі загальнодоступних сервісів Веб 2.0: сайтів-вікі, блогів, RSS-агрегаторів, сервісів зберігання закладок тощо. Це зажадало нового підходу в організації масового дистанційного навчання. У результаті було знято обмеження на кількість слухачів, а процес навчання став нагадувати участь у мережевому співтоваристві: щоб навчатися на курсі, досить «слідувати» за навчальним співтовариством. Результатом експерименту стало створення таких дистанційних курсів, які отримали назву «масові відкриті он-лайн курси». Більш докладний опис ідей і принципів, що лежать в основі канадської моделі, можна знайти в роботах К. Л. Бугайчука (Бугайчук, 2013; Тихомирова, 2018).

Велика Британія відповіла на виклик створенням університетського альянсу з Open University і одинадцяти провідних університетів, і утворенням компанії Futurelearn. Futurelearn Ltd є приватною компанією, в основному належить Відкритому університетові Британії, основний власник платформи Open University, що дозволяє спиратися на багатий досвід Відкритого університету в області надання дистанційного навчання та впровадження відкритої освіти.

Більшість університетів, зокрема King's College London, Bristol, Exeter, Warwick, East Anglia, Leeds, Lancaster, Southampton, Cardiff, Birmingham and St. Andrews об'єдналися. Всі вони належать до Russell Group – асоціації елітних британських університетів, які лідирують у дослідницькій діяльності. Усі університети отримали відповідальність за зміст, якість, акредитацію та вартість он-лайн курсів. Планується також створення для студентів спільнот за типом соціальних мереж. Матеріали будуть пропонуватися у форматі, прийнятному в тому числі і для мобільних телефонів і iPads. Загальне число установ, які підтримують Futurelearn, у травні 2013 досягло 24 (11).

Відмінною британською особливістю є залучення таких установ і їхніх ресурсів, як BBC, Британський музей і Британська бібліотека, Британська Рада. Створено найпотужніший Альянс утримувачів і творців кращих пізнавальних та освітніх ресурсів, кращих британських вишів, найстарішої й досвідченої освітньої системи – British Council, яка буде працювати з Futurelearn на різних рівнях, включаючи розробку, оцінювання курсів і організацію іспитів. У 2012 р. більше 2 мільйонів осіб складала іспити у Британській Раді в більш ніж 90 країнах (3).

Такий альянс, безумовно, може зробити Futurelearn світовим брендом за тісної підтримки уряду Великої Британії. Міністр Департаменту інновацій, університетів і навичок David Willets підкреслив, що в питаннях розвитку освітніх технологій Велика Британія повинна перебувати в лавах лідерів, особливо з урахуванням зростаючої глобальної потреби у вищій освіті, у першу чергу, у тих, що економічно стрімко розвиваються – Бразилії, Індії та Китаї. Директор Британської ради Мартін Девідсон додав у своїй заяві: «Ми сподіваємося, що наш визнаний досвід у вивченні англійської мови й доставки оцінок та іспитів майже в ста країнах будуть сприяти перетворенню Futurelearn у ще більш привабливий проект для слухачів по всьому світу» (Yojana Sharma). Перші безкоштовні курси були запуснені з середини 2013 року.

У квітні 2013 відбулася трансляція-вистава в інтернеті першої загальноєвропейської ініціативи в області масових відкритих он-лайн університетських курсів. Куратором ініціативи виступає А. Васіліу, європейський комісар із питань освіти, культури, багатомовності та молоді. Керівником є Фред Малдер, голова цільової робочої групи асоціації EADTU по відкритій освіті і голова проекту ЮНЕСКО «Відкриті освітні ресурси».

Партнери з одинадцяти країн об'єднали зусилля для здійснення першої загальноєвропейської ініціативи масових відкритих он-лайн курсів за підтримки Європейської комісії. Проект OpenupEd (7; 11) був ініційований та координується Європейською асоціацією університетів дистанційного навчання (EADTU) і в основному включає в себе відкриті університети з Франції, Італії, Литви, Нідерландів, Португалії, Словаччини,

Іспанії та Великої Британії, а також за межами Європейського Союзу, Туреччини та Ізраїлю. Асоціація EADTU є європейською інституційною мережею десяти відкритих і дистанційних та он-лайн університетів, чотирнадцяти національних асоціацій традиційних університетів, що розвивають дистанційну та он-лайн освіту для своїх дистанційних студентів і двох університетів, які поєднують очну й електронну форми навчання. Діяльність EADTU підтримується програмою Жана Моне, яка є частиною Програми безперервної освіти Європейського Союзу.

Кожен партнер пропонує курси на своїй власній платформі електронного навчання своєю рідною мовою. Буде запропоновано близько 40 безкоштовних курсів із широкої низки предметів 12 різними мовами. Курси можуть бути пройдені або в заплановані терміни або ж у будь-який час із індивідуальним графіком їх вивчення. Їх обсяг – від 20 до 200 академічних годин. За підсумками проходження курсів може видаватися документ про освіту: сертифікат про проходження курсу або сертифікат про проходження навчання, який може зараховуватися при присудженні ступеня. В останньому випадку студенти мають заплатити за сертифікат суму від 25 до 400 євро залежно від тривалості курсу та навчального закладу (Lomas).

Як європейську ініціативу необхідно відзначити нещодавно створену компанію Iversity, мета якої полягає у просуванні ідеї масових відкритих он-лайн курсів у Європі та світі (9). Iversity спільно з Stifterverband, що є найбільшим німецьким інвестиційним фондом у сфері науки та освіти, збираються видати по € 25000 різним групам на створення курсів із хостингом на Iversity. На даний момент подано більше 200 заявок.

Coursera запрошує до співпраці університети та викладачів із Азії: Гонконзький університет науки і технологій, Токійський університет та ін. Це є навмисною стратегією Coursera, щоб залучити більше азіатських і особливо китайських студентів, що є величезним ринком для постачальників масових відкритих он-лайн курсів.

Але багато хто відзначає, що Китай захоче мати контроль над своєю платформою масових відкритих он-лайн курсів китайською мовою. В індивідуальному порядку китайським професорам може бути дозволено владою поставити курси на Coursera, але університети повинні співпрацювати з офіційною версією, санкціонованою китайським урядом, – повідомило джерело в Пекіні. Маосонг, секретар партійної організації і професор Університету Цінхуа в галузі інформатики, стверджує, що Китайські курси мають бути зроблені в Китаї, а не Америці (Травкин, 2014; 4).

Проекти масових відкритих он-лайн курсів мають такі переваги:

- безкоштовність, масовість і глобальність;
- залучення кращих викладачів з усіх університетів світу;

- наявність елементів традиційної освіти – графіки, розклади, дедлайни, іспити;
- наявність численних каналів для зворотного зв'язку між усіма елементами освітньої сфери: слухач – викладач, слухач – слухач, викладач – викладач;
- після курсів інформація залишається в мережі Інтернет і продовжує доповнюватися учасниками;
- змінюється роль викладача: викладач стає лише посередником або колегою;
- використання спеціально приготованих лекцій, а не простого електронного змісту матеріалу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, виходячи з вищезазначеної інформації, масові відкриті он-лайн курси набирають високої популярності у всьому світі. Поява масових відкритих он-лайн курсів заснована на реалізації сучасних освітніх принципів відкритості освіти, рівності учасників навчального процесу, інтернаціоналізації освітніх систем, глобалізації освітнього простору, індивідуалізації освіти. Стрімкий розвиток масових відкритих он-лайн курсів ставить під сумнів ефективність традиційної системи освіти, і сьогодні масові он-лайн курси кидають виклик цій традиційній системі, збираючи мільйони пожертвуваних і учасників. Незважаючи на те, що з'явилися ці курси відносно нещодавно, вони вже відомі і впроваджені в багатьох країнах, а саме в Європейському Союзі, США, Канаді, Великій Британії і навіть Китаї. Найближчим часом масові відкриті он-лайн курси стануть звичним явищем і в нашій країні, тому викладачі мають бути готовими до застосування таких курсів. Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробленні методичних рекомендацій щодо впровадження системи масових відкритих он-лайн курсів у вищу освіту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бебнев, А. Е. (2013). Массовые он-лайн курсы как новая инновационная тенденция образовательной сферы. *Научный журнал ISSN 2070-7428*. Режим доступу: <http://www.science-education.ru/113-11491> (Bebnev, A. E. (2013). Massive on-line courses as a new innovative trend in the educational sphere. *Scientific journal ISSN 2070-7428*. Retrieved from: <http://www.science-education.ru/113-11491>)
2. Бугайчук, К. Л. (2013). Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы. *Высшее образование в России*, 3, 148–155 (Buhaichuk, K. L. (2013). Massive open distance courses: history, typology, perspectives. *Higher education in Russia*, 3, 148–155).
3. Как продать образование в Интернете: интервью Елены Масоловой (Eduson) с Дафной Коллер (Coursera). (2013). Режим доступу: <https://www.eduson.tv/blog/coursera> (How to sell online education: interview with Elena Masolova (Eduson) with Daphne Koller (Coursera). (2013). Retrieved from: <https://www.eduson.tv/blog/coursera>).

4. Лихорадка MOOCs. Как национальные образовательные системы реагируют на американские проекты. Режим доступа: <http://studymooc.org/about-mooc/timkin/> (MOOCs fever. How national educational systems react to US projects. Retrieved from: <http://studymooc.org/about-mooc/timkin/>).

5. Травкин, И. Ю. (2014). Массовые открытые онлайн-курсы: американская модель и перспективы ее развития. *Networked Environments for Lifelong Learning*. 03.01.2014. Режим доступа: <http://neill.ru/static/pubs/2014/xmoocs> (Travkin, I. Yu. (2014). Massive open online courses: American model and prospects for its development. *Networked Environments for Lifelong Learning*. Retrieved from: <http://neill.ru/static/pubs/2014/xmoocs>)

6. Что означает «открытие образования»? Блог Н. В. Тихомировой (2018). *Управление современным университетом*. Режим доступа: <http://ntihomirova.livejournal.com/> (What does the “discovery of education” mean? Blog of N. V. Tikhomirova. *Management of the modern university*. Retrieved from: <http://ntihomirova.livejournal.com/>)

7. 10 грантов по €25000 на создание Массовых Открытых Онлайн Курсов. *Голосуют все!* Режим доступа: <http://habrahabr.ru/post/178573> (10 grants of € 25,000 for the creation of Massive Open Online Courses. Retrieved from: <http://habrahabr.ru/post/178573>).

8. *Description of Connectivism*. Retrieved from: <http://www.connectivism.ca/about.html>

9. *Futurelearn*. Retrieved from: <http://futurelearn.com/about/>

10. N. Lomas U. K. *MOOCs Alliance, Futurelearn, Adds British Council To Its Free Higher Education Roster*. Retrieved from: <http://techcrunch.com/2013/03/04/u-k-moocs-alliance-futurelearn-adds-british-council-to-its-free-higher-education-roster/>

11. *OpenupEd*. Retrieved from: <http://www.openuped.eu/>

12. *Yojana Sharma Hong Kong MOOC Draws Students from Around the World*. Retrieved from: <http://chronicle.com/article/Hong-Kong-MOOC-Draws-Students/138723/>

РЕЗЮМЕ

Бацуровская Илона. Исторические аспекты развития массовых открытых онлайн курсов в высшем образовании.

В статье рассматривается термин массовые открытые онлайн курсы, его значение и цель, также определяются некоторые уже существующие платформы для курсов, исследуется история возникновения массовых открытых онлайн курсов. Описывается технология массовых открытых онлайн курсов как результат логического развития открытых образовательных ресурсов и дистанционного обучения. Описано понятие открытого образования как основной концепции развития массовых открытых онлайн курсов, приводятся примеры университетов, вовлеченных в открытое образование и их особенности. Определяются перспективы открытого образования и массовых открытых онлайн курсов в будущем. Раскрывается негативное влияние массовых открытых онлайн курсов на традиционную систему обучения.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн курсы, открытое образование, открытые образовательные ресурсы, дистанционное обучение, высшее образование, традиционная система образования.

SUMMARY

Batsurovska Ilona. Historical aspects of development of massive open online courses in higher education.

The article observes the term massive open online courses, its meaning and purpose, it also observes some platforms of the course, investigates the history of the emergence of massive open online courses. The technology of masive open online courses as a result of a logical development of open educational resources and distance learning is described. The concept of open education is observed as the basis of the concept of massive open online courses. Examples of universities involved in open education and their features are described. The prospects of open education and massive open online courses in the future are also described. It reveals the negative impact of massive open online courses on traditional system of education.

The advantages of the projects of massive open online courses are outlined: free, mass and global character; they attract the best teachers from all universities in the world; presence of elements of traditional education – schedules, deadlines, exams; presence of numerous channels for feedback between all elements of the educational sphere: listener – teacher, listener – listener, teacher – teacher; after courses the information remains on the Internet and continues to be supplemented by the participants; the role of the teacher changes: the teacher becomes only a mediator or a colleague; use of specially prepared lectures, rather than simple electronic content of the material.

It is concluded that massive open online courses are gaining high popularity around the world. The emergence of massive open online courses is based on the implementation of modern educational principles of openness of education, equality of participants in the educational process, internationalization of the educational systems, globalization of the educational space, individualization of education. The rapid development of massive open online courses challenges the effectiveness of the traditional education system, and today massive online courses challenge this traditional system by collecting millions of donations and participants. Despite the fact that these courses have appeared relatively recently, they are already known and implemented in many countries, in particular in the European Union, the United States, Canada, the United Kingdom and even China. In the future, massive open online courses will become a commonplace phenomenon in our country, so teachers should be prepared to apply them.

Key words: massive open online courses, open education, open educational resources, distance learning, higher education, traditional education system.

УДК 94+37(477)

Марина Богомолова

Херсонський державний університет

ORCID ID 0000-0002-9960-9443

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/258-268

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ НАРОДНОГО КОМІСАРІАТУ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 1920–1922 РР.

У статті обґрунтовано особливості діяльності Наркомосу на етапі розробки та прийняття Декларації «Про соціальне виховання дітей» (1920 р.). Систематизовано нормативно-правову базу, розроблену відділами та дорадчими органами Наркомосу з питань реалізації Концепції соціального виховання означеного періоду.

Розкрито форми роботи державних органів, установ, закладів освіти щодо соціального захисту дітей, організації навчання та виховання в контексті реформування шкільної освіти в Україні.

Ключові слова: соціальне виховання, рада захисту дітей, відділ соціального виховання, охорона дитинства, тиждень захисту дітей.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток української освіти, шкільництва спрямовує до історичного досвіду минулого, до пошуку відповіді на запитання: що сприяло прогресу в реалізації завдань навчання й виховання дітей та молоді? У чому були втрати? У чому були прорахунки? Історія вітчизняної педагогічної науки свідчить про особливість, значущість, неординарність, новаторство, хоча інколи й повільний рух уперед, вітчизняної освіти. Крок за кроком школа завдяки відомим громадським діячам, керівникам освітньої галузі, ученим, педагогам-практикам досягала успіхів, втілювала і втілює кращі вітчизняні й світові інноваційні здобутки в освіті та вихованні дітей і молоді. Усе це активізує вивчення цього історичного досвіду задля знаходження відповідей на поставлені питання в умовах сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Історичний період творення нової освітньої політики у 20–30-х роках ХХ століття досліджувався й досліджується вченими-істориками педагогіки та визначається як особливий (Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Коляда, О. Сухомлинська, Л. Штефан, В. Федяєва ті ін.). У працях цих науковців розкрито різні аспекти організації виховної системи, яка відповідала вимогам часу.

Мета нашої публікації – розкрити нормативні засади і шляхи реалізації Концепції соціального виховання на етапі роботи Наркомосу України під керівництвом І. Гринька (1920–1924 рр.).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети статті використано такі методи дослідження: історіографічний аналіз історико-педагогічної, психолого-педагогічної літератури, аналіз, синтез та узагальнення архівних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Початок ХХ ст. – роки функціонування Української держави (1920–1922 рр.), що заклали підвалини національної освітньої системи. Саме в цей час було прийнято низку нормативних державних документів, що свідчили про творення нової навчально-виховної системи в Україні, зокрема системи соціального виховання. Завдяки українським науковцям І. П. Соколянському, О. С. Залужному, О. Ф. Музиченку, Я. А. Мамонтову, О. І. Попову педагогічна наука наповнилася особливими концепціями, змістом, формами, прийомами, засобами виховання підростаючого покоління, об'єднавши теорію і практику в єдиний процес. Їхні педагогічні напрацювання, думки, ідеї, позиції знайшли відображення в нормативно-правовому забезпеченні реалізації освітньої політики цього періоду, прийнятті важливих урядових рішень, проведенні Всеукраїнських нарад із питань освіти під керівництвом

Наркомосу УСРР (1917–1964) (державний орган управління дошкільною, шкільною, позашкільною, вищою освітою в Україні).

Основні засади соціального виховання в Україні визначалися Декларацією Народного комісаріату освіти УСРР «Про соціальне виховання дітей» (1.07.1920 р.) [1, 9], яка була видана цим уповноваженим державним органом країни як відповідь на декрет від 1 лютого 1919 р. «Про організацію Ради захисту дітей», що відіграв позитивну роль у справі мобілізації сил для захисту дітей, які постраждали від розрухи й голоду в роки громадянської війни.

Питання соціального виховання були тісно пов'язані з політичними, економічними, соціальними проблемами, що постали перед країною через протистояння різних урядів, партій, громадянську війну, іноземну інтервенцію. Це все вплинуло на економіку, добробут населення, принесло голод і розруху, змінило долю багатьох сімей, людей, особливо дітей, тисячі яких просто залишилися без елементарних умов життя й підтримки дорослих.

Така ситуація зі становищем дітей спрямувала Наркомос УСРР на негайне прийняття заходів і рішень щодо її розв'язання. Одним із перших кроків урядовців стало створення на початку 1919 р. відділу соціального виховання, який і став у подальшому основою реалізації нагальних питань захисту й допомоги дітям у їхній освіті, навчанні й вихованні.

Першим кроком цього відділу була підготовка та подання до уряду прохання про затвердження декларації про соціальне виховання дітей як основи всієї виховної роботи.

Поява такої декларації, причини та терміновість її прийняття визначалися в поданій до неї пояснювальній записці. Поряд із економічною складовою (рівнем життя дітей) визначалася і така, як неспроможність сім'ї дати повноцінне життя дітям, виховати їх відповідно до завдань розбудови країни в тогочасних ідеологічних умовах.

Також у цей період Народний комісаріат освіти УСРР через відозви звертався до жінок різного соціального статусу (матерів-робітниць, матерів-селянок) із роз'яснювальною роботою щодо необхідності перенесення сімейного виховання у створювану державою систему соціально-виховних закладів: ясел, дитячих садків, майданчиків, клубів та колоній. Також наголошувалося, що матері, батьки повинні долучитися до їх створення й роботи [4].

Питання охорони дитинства були надзвичайно важливі, про що свідчить робота Ради народних комісарів УСРР із їх вирішення, зокрема, через створення відповідних управлінських структур як на рівні країни, так і на місцевому рівні.

У червні 1920 р., за спеціальною урядовою постановою, почала роботу «Рада захисту дітей», очолювана Г. Петровським, а в губерніях – головами виконавчих комітетів [5; 6; 7].

Подальші кроки уряду були спрямовані на розвиток шкільної освіти, на створення нової системи, за якої б ураховувалися соціально-економічний і політичний розвиток країни, реальний стан життя дітей, усього дорослого населення. За таких підходів до реформування шкільної освіти і було спрямовано роботу з соціального виховання дітей, про що свідчать, наприклад, матеріали I Всеукраїнської наради освіти (13–25 березня 1920 р.) та I Всеукраїнського з'їзду губернських відділів народної освіти (28–30 березня 1920 р.).

Аналіз цих та інших матеріалів і документів роботи Наркомосу УСРР показав, що освітня робота практично поетапно спрямовувалася на соціальний захист дітей. Прямим підтвердженням цього є «Декларація про соціальне виховання дітей», творення управлінських структур (відділу і секцій) соціального виховання й відповідне організаційно-педагогічне забезпечення реалізації цієї концепції. Під керівництвом Г. Ф. Гринько (Нарком освіти УСРР, лютий 1920 – вересень 1923 рр.) почав працювати відділ соціального виховання, було створено Раду відділу. На її першому засіданні визначено завдання діяльності як у цілому, так і кожного з чотирьох структурних підрозділів і відповідних секцій у їх складі, які б відповідали за такі напрями роботи:

1. Загальної організації з секціями, що здійснювали управлінську, адміністративну, організаційну, пропагандистську, статистичну функції;
2. Науково-педагогічної роботи з секціями: підготовки робітників для закладів освіти, редакційну, наукової розробки з питань виховання дітей та молоді;
3. Діяльності дитячих установ із секціями, що відповідали їх типам: дитячий будинок, дошкільний, шкільний, позашкільний заклад, заклади для дітей із певними дефектами розвитку;
4. Охорони дитинства з секціями охорони дитячої праці, лікувально-санітарної, оздоровчої.

Уся першочергова робота цього дорадчого органу спрямовувалася на підготовку Декларації соціального виховання. Цим питанням було присвячено не одне засідання ради відділу соціального виховання.

Узагальнюючим, директивним, визначальним було засідання Ради від 19 червня 1920 року, на якому з ґрунтовною доповіддю виступив О. І. Попов (1891–1958), висвітливши завдання соціального виховання, які знайшли відображення в самій Декларації – охоплення всього життя дитини як істоти активної й соціальної, протягом її розвитку. За цим обговоренням О. І. Попову було доручено підготувати повний текст «Декларації», а іншим членам Ради відділу соціального виховання – укласти до неї пояснювальну записку. За основу покласти ідеєю щодо реалізації заходів із «охорони дитини», «охорони дитинства», сутність яких

базувалася на таких педагогічних категоріях і поняттях, як навчання, виховання, матеріальне забезпечення дітей тощо.

Вітчизняні вчені, урядовці, організатори народної освіти, спираючись на досягнення науки з вивчення психологічних особливостей виховання дітей та їх урахування в навчально-виховному процесі школи, стан і можливості сімейного виховання в тогочасних умовах, проблеми забезпечення повноцінного життя дітей у повоєнний період громадянської війни, приділили велику увагу державним навчально-виховним закладам, перенесли туди центр виховної і навчальної роботи, поклавши в основу систему соціального виховання. За Декларацією визначалися провідні напрями освітньої політики уряду України: соціальне забезпечення, охоплення навчанням і вихованням без винятку всіх дітей, особливо безпритульних. Справа виховання повинна була стати обов'язковою для всіх членів суспільства. Велика увага в цьому документі належала питанням творення відповідного середовища та системи навчально-виховних закладів різного типу й рівня відповідно до індивідуальних, вікових, психофізіологічних потреб і можливостей дитини, у яких вона виховувалася, отримувала необхідну освіту, мала належне матеріальне забезпечення та охорону здоров'я тощо.

Слід наголосити, що власне саме поняття «соціальне виховання» виникло наприкінці XIX ст. У вітчизняній педагогіці інтенсивно почало розроблятися у 20-ті рр. XX ст. Як свідчить аналіз нормативних документів, соціальне виховання було протилежним до індивідуального виховання, сімейного, шкільного. Так, у Декларації зазначалося, що створюючи нову виховну систему соціального виховання (країна – М. Богомолова) ставить завдання здійснити попередню педолого-педагогічну мрію: охопити правильно поставленим єдиним трудовим вихованням все життя кожної дитини, реалізувати, нарешті, права дитини, а не тільки висмоктувати з неї виконання її обов'язків. ««Декларація про соціальне виховання» виступає декларацією прав дитини» [2, 4].

Також у Декларації чітко визначалося, що соціальне виховання всіх дітей від народження до 15 років здійснюють Народний комісаріат освіти УСРР і Народний комісаріат здоров'я УСРР. До їх організаційних і управлінських функцій належить охорона прав та інтересів неповнолітніх. Декларація таким чином давала відповідь: хто здійснює (забезпечує) виховання? Державні органи через систему дитячих будинків, які мають бути створенні для охоплення більшості дітей.

Дитячі будинки відігравали значну роль у 20-х рр. XX ст. в умовах громадянської війни, голоду. Такі дитячі заклади, дійсно, були найбільш реальною формою опіки над дітьми і багатьом із них врятували життя, дали перші основи знань, сприяли подальшому професійному самовизначенню. На початку 30-х рр. на зміну їм прийшла школа-семирічка.

Провідне місце в Декларації посідали питання охорони дитинства. Утверджувалося, що це те гасло, під егідою якого має проходити наша робота сьогодні. При цьому наголошувалося на «охороні не тільки тієї дитини, яка випадково потрапила до нас у школу або в окремий дитячий садок з вулиці, а кожної дитини, де б ми її не зустріли, якою б вона не була: хворою чи здоровою, «здійсною до науки» чи ні, витримала вона «іспит» чи ні [2, с. 4]. Мова йде саме про державний захист дитинства.

Аналіз Декларації свідчить, що за нею вибудовувалася як чітка організаційно-функціональна система соціального виховання, так і структурно-функціональна модель її реалізації через типи дитячих закладів, конкретні завдання, мету, принципи, форми, методи роботи, їх фінансове та кадрове забезпечення, управлінський механізм. Так було визначено провідні блоки (підсистеми), складові соціального виховання: захист дитинства; типи дитячих закладів: дитячий садок, школа, дитячий клуб, майданчик, колонія, новий дитячий будинок; форми шкільної і позашкільної роботи; освіта; навчання; виховання; дозвілля; харчування; забезпечення одягом; створення відповідних умов проживання.

Позашкільну роботу на літніх дитячих майданчиках проводили у 20-х рр. ХХ ст. вчителі, вихователі, громадські (суспільні) діячі, представники громадських організацій. Як правило, дитячі майданчики розташовувалися в парках, садах, зелених зонах – подалі від промислових підприємств, заводів, промислових зон. У таких установах проводилися різні за формою та методами виховні заходи, а також діти харчувалися за кошти профспілкових та громадських об'єднань.

Робота спрямовувалася на досягнення головної мети соціального виховання – створення цілісної державної системи виховання, навчання, захисту дітей, а також організацію нових закладів, які б органічно (природно) виходили із основного плану в реалізації нової системи соціального виховання, визначальне місце в якій відводилося дитячим будинкам нового типу.

Школа залишилася в системі соціального виховання, але до структури її навчально-виховного процесу включалися форми, методи й засоби організації такої позакласної роботи, що давала можливість дітям перебувати в педагогічному середовищі цілий день: клуб, майстерня, бібліотека, студія, їдальня. У ній школярі навчалися, виховувалися, розвивалися цілий день – з ранку до вечора; були під «охороною» і в неділю, і в свято, і на Різдво, і на Великдень, і влітку. Наголошувалося, що державні заклади освіти «... влітку поведуть її (дитину – М. Богомолу) на дитячий майданчик, повезуть у колонію, словом, змусять школу стати важелем соціального виховання» [2, с. 2].

Таким чином, об'єднувалася вся шкільна й позашкільна робота з дітьми в різних типах дитячих закладів задля створення цілісної та єдиної системи

соціального виховання, що охоплювали «всі три течії, які до сих пір (початку 20-х рр. XX ст.) існували окремо в країні: так званого шкільного виховання, школи і позашкільної роботи». Школа в контексті реалізації завдань соціального виховання мала перебудувати навчально-виховний процес: «...вийти зі своїх чотирьохгодинних берегів «навчання», проникнутися проблемами як усіх дітей, так і власне кожної дитини – з її освітою, навчанням, годуванням, розвагами, іграми, відпочинком, хворобами, «правопорушеннями» тощо» [2]. За таким планом дій новій школі (дитячому будинку) необхідно було зреалізувати мету й завдання соціального виховання – творення державної виховної системи і виховання нової людини, життя якої було би пов'язане з тогочасним ідеологічним (політичним) та економічним розвитком країни.

Питання реалізації «Декларації про соціальне виховання» постійно обговорювалися з учительством та громадськістю на з'їздах, нарадах, конференціях, присвячених різним питанням реформування освіти в Україні. Так, на II Всеукраїнській нараді з освіти (17–25 серпня 1920 р.) було схвалено резолюцію «Про соціальне виховання», у якій наголошувалося на необхідності реалізації ідеї державного виховання через систему соціального виховання – «єдино доцільну й неминучу», підкреслювалося, що «...основною формою соціального виховання є дитячий будинок», у якому діти перебувають від народження до 15–16-ти років, а для підлітків – трудовий будинок; основний виховний метод за резолюцією – трудовий [8, с. 69].

На нараді Нарком освіти Г.Ф. Гринько в підсумовуючому виступі визначив основні напрями втілення плану освітньо-культурної розбудови України: соціальне виховання дітей, підготовка кваліфікованих робітників, проведення якісної політико-освітньої роботи серед різних соціальних і вікових груп населення.

У цілому на нараді було порушено питання щодо важливості розробленої Наркомосом УСРР системи соціального виховання, а одним із принципів побудови нової системи освіти визнавався соціальний порядок із трудовим, професійним, національним та інтернаціональним.

Організація роботи із безпритульними дітьми була на постійному урядовому контролі. Приймалися конкретні заходи, які знаходили чітке визначення та форми її проведення. Усі такі заходи проводилися за урядовими розпорядженнями, наказами, постановами. До таких, наприклад, належить і постанова Раднаркому «Про організацію тижня захисту дітей» (5 вересня 1920 р.). За цією постановою в містах і селах з 1 по 15 жовтня цього ж року проводилися заходи щодо охорони дітей, дитинства [9].

Роботу очолювала Центральна комісія, яка була створена саме для проведення цих заходів. Питання харчування дітей, забезпечення підручниками, проведення медичного обстеження, організація дитячих свят, створення належних умов праці підлітків, охорона материнства тощо

стали предметом розгляду й рекомендацій щодо покращення їх результатів на постійних засіданнях цього виконавчого органу.

Така послідовна, системна робота сприяла створенню особливо важливої державно-громадської організації Всеукраїнської центральної ради охорони дітей при Раднаркомі та губернських рад при губвиконкомах, що давало можливість об'єднати зусилля всіх причетних державних органів та установ, громадських об'єднань на реалізацію завдань концепції соціального виховання.

Аналіз матеріалів, нарад і з'їздів з питань освіти в період 1920–1922 р. свідчить, що стан реалізації концепції соціального виховання обговорювався практично на кожній із них. У червні-липні 1921 р. відбулися дві такі наради (II Всеукраїнська (15–17 липня 1921), III Всеукраїнська нарада освіти (липень 1921р.) [10], на яких поруч із питаннями реформування освіти, виокремлювалися питання соціального виховання дітей. Окремо з доповіддю «Соціальне виховання дітей» на III Всеукраїнській нараді виступив О. І. Попов, який був власне творцем «Декларації про соціальне виховання» і на нараді виклав основні здобутки, прорахунки, шляхи подальшої роботи. У його доповіді увага зацентровувалася на подальших кроках, завданнях, меті, реалізації соціального виховання в контексті реформування шкільної освіти. Учений наголосив, що вихованням дітей має опікуватися держава, створивши відповідне соціально-педагогічне середовище й об'єднавши громадськість (молодіжні організації, жіночі відділи) навколо цієї важливої справи. Слід зазначити, що в цілому в 1920–1925 роках О. І. Попов багато праць присвятив саме проблемі соціального виховання, у яких розкривав теоретичні засади соціального виховання, захист дітей, підготовку фахівців у галузі соціального виховання, роль дитячих організацій у цій виховній системі, етапи реалізації завдань соціального виховання та результативність такої роботи на перших роках втілення «Декларації про соціальне виховання дітей» у країні [11, с. 312].

Вивчення матеріалів наради дає підстави для ствердження, що система соціального виховання була одним із провідних напрямів реформування шкільної освіти в Україні.

Також необхідно зазначити, що в цей час було чітке структурування управлінських підрозділів Наркомосу через систему главків: Соціального виховання, Професійної освіти, Політичної освіти, Видавничого главку, які працювали під керівництвом колегії й виконували відповідні функції та завдання, визначені в директивних документах уряду, Наркомосу УСРР та його дорадчих органів.

Серйозні виклики постали перед Наркомосом у 1921–1922 рр. – періоду боротьби з голодом. Адже державні органи опікувалися як

голодуючими дітьми РСФРР, так і надавали допомогу голодуючим дітям, які проживали в Південних губерніях України.

Для вирішення цих складних проблем при Центральній раді захисту дітей було створено секцію допомоги голодуючим дітям. Мова йшла про збереження життя дітей, учителів, вихователів дитячих навчально-виховних та позашкільних закладів. На думку Л. Д. Березівської «... 1921 р. став роком перетворення Наркомосу в єдиний центр забезпечення освітньої галузі», а «... освіта на теренах України у складних соціально-економічних умовах кардинально змінювалася, зокрема її структура, зміст освіти, основи навчально-виховного процесу», система дитячих навчальних закладів тощо [12, с. 168].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розвиток педології та рефлексології, соціальний характер виховання, середовищний підхід, теорія та практика дитячого колективу, розробка теорії «відмирання сім'ї» в нових ідеологічних умовах та неспроможність сім'ї реалізовувати виховну функцію, соціально-економічні, політичні, ідеологічні, освітні, культурні, державотворчі процеси привели до обґрунтування у країні концепції соціального виховання на початку 20-х років ХХ ст., яка вплинула на загальний процес реформування освіти у країні під керівництвом Наркомосу УСРР і сприяла створенню нових типів навчальних закладів, розробці й реалізації форм, методів навчально-виховної роботи з дітьми, які відповідали тогочасним політичним, економічним, соціокультурним умовам розбудови України.

У цілому провідним напрямом успішності реформ освітньої галузі визнавалася державна система соціального виховання, яка знайшла конкретне своє підтвердження й нормативне закріплення, зокрема, в Кодексі законів про народну освіту УСРР, який було уведено в дію 25 листопада 1922 р., що може бути предметом подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вісник Народного комісаріату освіти УСРР. (1920). № 1, 9–11 (*Bulletin of people's Commissariat of education of the USSR*. (1920). No. 1, 9–11).
2. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1.07. 1920). (1921). *Пролет. освіта (Вінниця)*, 1, 2–4 (*Declaration of the people's Commissariat of the USSR about the social upbringing of children* (1.07.1920). (1921). *Prolet. education (Vinnitsa)*, 1, 2–4).
3. Федяєва, В. Л. (2008). *Сімейне виховання в історичній ретроспективі*. Херсон: ХДУ (Fediaieva, V. L. (2008). *Family education in historical perspective*. Kherson: KSU).
4. Відозва відділу соціального виховання до матерів-робітниць. ЦДАВО, ф. 166, оп. 1, зб. 199, Відозва відділу соціального виховання до матерів-селянок. ЦДАВО, ф. 166, оп. 1, зб. 200 (*The appeal of the Department of social education in mothers, workers*. CSAHO, f. 166, descr. 1, case 199, *The appeal of the Department of social education in mothers-peasant women*. CSAHO, f. 166, descr. 1, case 200).
5. *Протоколы заседаний Совета отдела социального воспитания Наркомоса УССР 19 июня 1920 г.* Ф. 166, оп. 1, спр. 959 (*The minutes of the meetings of the Board of*

the Department of social education of the USSR People's commissariat, 19 Jun 1920. F. 166, descr. 1, case 959).

6. *Протоколи засідань Ради відділу соціального виховання Наркомосу УСРР (25 квітня – 12 липня 1920), 31 арк. (The minutes of the meetings of the Board of the Department of social education of the people's Commissariat of the USSR (April 25 – July 12, 1920), 31 sheet).*

7. *Протоколи засідань Центральної ради захисту дітей і міжнародних комісій по охороні праці і звільненню з роботи неповнолітніх, 30 березня – 30 грудня 1920 р. Ф. 2623, оп. 1, спр. 313, 16 арк. (The minutes of the meetings of the Central Board for the protection of children and international commissions for the protection of labour and termination of employment of minors, March 30 – December 30, 1920. F. 2623, descr.1, case 313, 16 sheet).*

8. *Второе Всеукраинское совещание по просвещению (17–25 августа 1920): протоколы пленарных заседаний, тезисы и революции. (1920). Х.: Всеукр. гос. суд. (The second all-Ukrainian meeting on education (17–25 August 1920): protocols of plenary sessions, abstracts, and revolution. (1920). Kh.: All-Ukr. State court).*

9. *Постановление Центрального совета защиты детей при Совнаркомом об организации «Недели защиты детей» 5 сентября 1920г. Ф. 166, оп. 1, спр. 984. Постанови, інструкції УР захисту дітей при Раднаркомі УСРР про організацію «Тижня захисту дітей». Листування з ВУ ЦР Комітетами, відділами Наркомосу УСРР, Наркомпросом та ін. установами про проведення «Тижня захисту дітей на Україні» (16 вересня – 1 лютого 1920 р.) 70 арк., арк. 1 (The resolution of the Central Council of child protection in the Council of people's Commissariat on the organization of the "Week of children's protection" September 5, 1920. F. 166, descr. 1, case 984. Decrees, instructions of the UR on the protection of children under the Radnarkom of the Ukrainian SSR about the organization of the "Week of children's protection". Correspondence with WU CR Committees, departments of the people's Commissariat of the USSR, etc. Narkompros institutions to hold the "Week of children's protection in Ukraine" (16 Sep – 1 Feb 1920). 70 sheets, sheet 1).*

10. *Отчет Народного Комиссариата просвещения за 1921 г. (1922). Х.: Наркомос (Report of the people's Commissariat of education in 1921. (1922). Kh.: Narkomos).*

11. *Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. Книга 2. (2005). К.: Либідь. (Ukrainian pedagogics in personalities: in 2 books. Book 2. (2005). K.: Lybid).*

12. *Березівська, Л. Д. (2008). Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті. К.: Богданова А. М. (Berezivska, L. D. (2008). Reforming school education in Ukraine in the twentieth century. K.: Bohdanova A. M.).*

РЕЗЮМЕ

Богомолова Марина. Социальное воспитание в деятельности Народного Комиссариата образования Украины в 1920–1922 гг.

В статье обоснованы особенности деятельности Наркомпроса на этапе разработки и принятия Декларации «О социальном воспитании детей» (1920 г.). Систематизирована нормативно-правовая база, разработанная отделами и совещательными органами Наркомпроса по вопросам реализации Концепции социального воспитания обозначенного периода.

Раскрыты формы работы государственных органов, учреждений, учебных заведений по социальной защите детей, организации обучения и воспитания в контексте реформирования школьного образования в Украине.

Ключевые слова: социальное воспитание, совет защиты детей, отдел социального воспитания, охрана детства, неделя защиты детей.

SUMMARY

Bogomolova Marina. Social education in the activities of the Ukraine's National education committee in 1920 – 1922.

The article substantiates the peculiarities of the People's Commissariat activities at the stage of elaboration and adoption of the Declaration "On the social upbringing of children" (1920). The regulatory and legal framework developed by the departments and advisory bodies of the People's Commissariat on the implementation of the Concept of Social Education for the specified period is systematized.

The forms of work on the level of state, institutions, educational establishments concerning social protection of children, organization of education in the context of school education reforming in Ukraine are revealed.

The basic principles of social education in Ukraine were determined by the Declaration of the People's Commissariat of Education of the Ukrainian SSR "On the social upbringing of children" (1.07.1920).

Questions of social education were closely linked to the political, economic, and social problems facing the country through the confrontation of various governments, parties, civil war, and foreign intervention. It all influenced the economy, welfare of the population, brought famine and devastation, changed the fate of many families, people, especially children.

This situation of children directed the People's Commissariat of the Ukrainian SSR on the immediate adoption of measures and decisions on its solution.

In general, the development of pedology and reflexology, the social nature of education, the environmental approach, theory and practice of the children's team, development of the theory of "dying out of the family" in the new ideological conditions and the inability of the family to implement the educational function, socio-economic, political, ideological, educational, cultural, state-building processes led to the substantiation in the country of the social education concept in the early 20's of the XXth century, which influenced the overall process of reforming education in the country under the leadership of the People's Commissariat of the Ukrainian SSR and contributed to create new types of education, development and implementation of forms and methods of educational work with children who faced the political, economic, social and cultural conditions of development of Ukraine.

Key words: social upbringing, council for children's protection, department of social education, child protection, week of children's protection.

UDC 378.784.9

Anna Jeremus-Lewandowska

I.J. Paderewski Music Academy in Poznań

ORCID ID 0000-0002-3278-3818

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/268-278

METHODS OF TEACHING OF COLORATURA SOPRANO VOICE: COLORATURA TECHNIQUE IN THE OPERAS BY MONIUSZKO (SELECTED EXAMPLES)

The article highlights the problems of mastering the coloratura technique of the soprano parties in the operas of Stanisław Moniuszko. It is emphasized that vocal creativity of the founder of Polish vocal lyrics and national opera is of considerable interest both for musicologists and vocalists. Attention is focused on four parameters: a) coloratura technique, b) tessitura, c) use of high and low notes of the voice range of soprano, d) traditional

performing aesthetics. For analysis, three soprano arias from Moniuszko's opera creativity were chosen: Italian Aria of Miss Ewa Perche belli labbri che amore from II act of the opera The Countess; Hanna's Recitative and Aria Do grobu żyć w bezzennym stanie [To stay unmarried to the grave], Któraż to która tej ziemi córka [Which daughter of this land] from the Act IV of the opera The Haunted Manor; Beata's waltz from the operetta Beata.

Key words: *coloratura soprano voice, coloratura technique, operas by Moniuszko.*

Introduction and analysis of relevant research. Stanisław Moniuszko is the creator of the Polish national opera and Polish vocal lyric poetry. The works of this composer occupy a prominent place in Polish music literature. Many times, performing on the stage, I sing the songs composed by him, and I have performed Hanna's part from the opera *The Haunted Manor* over 300 times in Poland and abroad, moreover I took part in a direct broadcast of this work to the whole world by TV Polonia – the opera was performed on February 22, 1997 on the occasion of the 30th anniversary of the Great Theatre in Łódź, and two years earlier 1995 (09.10.) I performed Hanna's part overseas for Polish community in Chicago.

For many years, initially as a soloist and now as a teacher, I deal with the specificity of coloratura soprano. My interests include various levels on which reference can be made to this type of voice. The essential research material which supports my opinion are observations and experiences that I have gained as a result of many years' work on the opera and concert stage, and my pedagogical experience in the field of solo singing. Moreover, I use selected literature of the subject.

The aim of the article is to highlight the methods of teaching of coloratura soprano voice – coloratura technique in the operas by Moniuszko on the selected examples.

Research methods: general – analysis, synthesis, generalization; empirical – observation.

Research results. The main research question is: "Shall coloratura soprano be applicable in the opera creativity of St. Moniuszko?"

I will start with the definition of the key words – coloratura, coloratura soprano:

"Coloratura – in the analysis of a music work, the description of a fragment of a vocal composition (e.g. arias or songs), consisting of scale courses, passages and other ornaments, requiring proficiency from the performer and efficient use of the voice scale" [5].

"Coloratura – embellishing, decorating the melody: 1) these are fast passages, trills and other virtuosic figures in the vocal music of the 17th/18th centuries that require technique and great rhythmic precision (ornamental colour). In opera music of the 18th/19th centuries a special type of coloratura soprano (e.g. Queen of the Night in the opera of W.A. Mozart *The Magic flute* – aria di bravura). In more modern opera, the coloratura becomes an expressive element" [1, p. 448].

Coloratura soprano: I will start with a few myths. Coloratura does not mean that someone can sing very high. There are coloratura sopranos that are not able to sing *Der Hölle Rache* due to lack of the scale. It does not mean, however, that they are not coloratura, because coloratura is nothing but technical proficiency, that is the efficient performance of various embellishments. However, despite the fact that it is a technique, so according to definition something one can learn. There are natural coloratura and trained ones. Those trained coloraturas will never sing so lightly as natural ones.

We divide coloratura sopranos into lyrical and dramatic ones. The first ones sound brighter and lighter, while the latter are dark, heavy and have more power. Real dramatic coloratura sopranos are extremely rare [3].

“Light coloratura soprano: of a large and the highest scale (do¹-mi³, fa³), the most movable, with limited strength of sound, specialized in brilliant virtuosity, quick vocalises, trills [2]”.

Lyric soprano and lyric-coloratura – which has more expression, soft and warm sound, not very strong, is capable of the most delicate nuances (scale do¹-do³) [2].

And one more classification.

Coloratura soprano – according to Stimmfach (plural. Stimmfächer) – German system of singers categorization, especially opera singers, based on the scale, power and tone of the voice. It is used mostly in Europe, especially in the German-speaking countries and the operas playing classic repertoire [9].

Table 1

Coloratura soprano according to Stimmfach

Voice type	Scale of voice	Examples of the roles	Singers e.g.
Coloratura soprano or coloratura-lyricsoprano	ca. c ¹ do f ³	Oskar, Tytania, Zerbinetta, Olympia, Adela, Marie, Amina, Elwira...	Lily Pons, Lucia Popp, Mado Robin, Erna Sack, Natalie Dessay, Beverly Sills, Rita Streich, Sumi Yo
Dramatic coloratura soprano	ca. c ¹ do f ³	Donna Anna, Konstancja, Królowa Nocy, Semiramide, Łucja, Fioridiligi, Norma, Leonora, Violetta, Odabella...	Edda Moser, Joan Sutherland, Cristina Deutekom, Edita Gruberová, Diana Damrau
Coloratura soprano “subrette”	Usually between the scale of coloratura soprano and lyric ca. a do c ³	Despina, Zuzanna, Zerlina, Belinda, Adela, Sophie, Ännchen...	Barbara Bonney, Kathleen Battle...

Comparison of the scale of the soprano voice and coloratura soprano, emphasizing small, but extremely important differences, in the context of Stanisław Moniuszko's works, will help to compare the tessitura characteristic for the discussed type of voice to the vocal material used by the composer.



Fig 1. Construction of the voice range of coloratura soprano compared to the course of the soprano ranges [6¹].

It focuses on four determinants:

- coloratura technique;
- tessitura¹;
- use of high notes of the voice range (for the needs of the paper, I accepted the level above: f², fis²) and low notes of the voice range (for the purposes of the paper, I accepted the level below: f¹, fis¹);
- traditional performance aesthetics.

Returning to the previously asked question:

- Will coloratura soprano be found in the operatic works of St. Moniuszko?

I have chosen three soprano arias for analysis, in which the composer used coloratura technique, and which due to the performance traditions, are performed by coloratura sopranos (Table 2).

I will quote a few excerpts showing the musical style of St. Moniuszko, in the context of coloratura technique and the selected arias.

“The influence of vocal lyrics is also visible in other compositions by Moniuszko, especially in the operas in which the arias often have the character of a song (e.g. *Szumią jodły na gór szczycie* [*Rustling firs on the top of the mountains*], *Gdyby rannym słońkiem* [*If at the sunrise*]). The composer

1 Tessitura (wł.)– zakres głosu dominujący w danym utworze. Tessitura nie jest synonimem skali, bowiem skala wskazuje na pełny zakres głosu, natomiast tessitura na mniejszy lub większy jej wycinek (np. wysoka, średnia, niska). W wokalne praktyce wykonawczej Tessitura wskazuje na tę część skali głosu śpiewaka, która odznacza się szczególnymi walorami (np. pięknym brzmieniem). Za: A. Chodkowski, Encyklopedia ..., op. cit., s. 892.

introduced a coloratura aria only where it was needed by a dramatic action (the so-called Italian aria in *The Countess*)” [1, p. 566].

Table 2

Soprano arias with coloratura technique

Lp.	Aria	The first performer	Date of premiere
1	Miss Eva’s aria from the act II of the opera <i>The Countess</i>	Bronisława Dowiakowska soprano	February 7, 1860
2	Hanna’s recitative and aria from act IV of the opera <i>The Haunted Manor</i>	Bronisława Dowiakowska soprano	September 28, 1865
3	Beata’s waltz from the operetta <i>Beata</i>	Maria Wojakowska soprano	February 2, 1872

“A manifestation of the composer’s usage of various means developed in the 19th century opera are cantilena, coloratura, recitative and also spoken texts (*The Countess*)...

The coloratura arias in the operas by Moniuszko are rarely encountered. Coloratura acts as a contrast to the – arias (lyric – author’s note). This kind of differentiation was used by the composer in the presentation of the characters of the opera *The Countess* [7].

To sum up – the coloratura technique is used by Moniuszko to present the character or dramatic situation.

In the opera *The Countess*, Moniuszko introduces the coloratura Italian aria to the character of Ewa – the Italian singer (based on the music of Rossini, Donizetti, Bellini), in *The Haunted Manor*, in Hanna’s aria, the coloratura manifests the heroine’s character (courage and determination), and in the operetta *Beata* this is a symbol of lightness and youthful fantasy of a young girl in love – Beata.

The analysis of the works has been conducted on the basis of vocal score from the collection of B. Romaniszyn and J. Szamotulska [7].

Italian Aria of Miss Ewa *Perche belli labbri che amore* from II act of the opera *The Countess* [7, p. 51–56]:

Ambitus: cis¹-cis³ (usual cadence e³)

Number of bars: 76

Metrum: 4/4

“Italian” Aria” of operatic primadonna is a great copy of the Italian style. It could be considered a result of music by Rossini, Bellini, Donizetti and Mercadante. The aria is also the best proof of individual features of Moniuszko’s talent as everything else in *The Countess* and how few specifically Italian factors are here [4, p. 122].

The assignment of Ewa’s aria to the voice of coloratura soprano is doubtless. Embedded in the range of this type of voice, actually in each bar it contains elements of coloratura technique, and these are: gruppettos, 16th-note

texture, acciaccatura, portamento, staccato, trills, 16th note and 32th note processions constructed directly as the sounds following each other or triads and combined textures, high tessitura, long high notes and cadences. The performers of the aria's end traditionally with a cadence, usually up to e³.

It is true that at the beginning of the aria we find definition of the tempo: *moderato* – moderately, also quite low tessitura of the song is surprising.

Table 3

Total number of notes vocal part	Above fis ²	Below fis ¹
503	57	30

However, the nature and texture of the passage in question that recalls associations with the Rossini or Donizetti operas, suggest a delicate, subtle but reckless way of performance specific for coloratura sopranos.

Table 4

Sample performances of Ewa's aria (by recordings)

№	Name and surname	Description of the performance	Form of performance	Recording time
1	Bogna Sokorska	Unusual precision of basic melodic material, added cadence in the middle and at the end of the aria.	4 bars vide	3,54"
2	Zdzisława Donat	Precision of the basic melodic material, added cadence in the middle of the aria and at the end of the aria	4 bars vide	3,50"
3	Katarzyna Dondalska	Performance decorated with spectacular, added cadences	all music material	4'00"

Hanna's Recitative and Aria *Do grobu żyć w bezzennym stanie [To stay unmarried to the grave], Któraż to która tej ziemi córa [Which daughter of this land]* from the Act IV of the opera *The Haunted Manor* [7, p. 74–86]:

Ambitus: c¹-h²

Number of bars: 195

Metrum: 4/4

"In the last act, apparently Moniuszko's invention was weaker, not so intense as in previous acts. Assumed only for the display of the singer performing Hanna's part, the aria in the first scene of this act sounds completely false both in the lyric and the coloratura parts. Everything is artificial or even unsuccessful, for example in terms of declamation and prosody. It is difficult to explain directly the disproportion that occurs between Stefan's or Miecznik [The Sword-bearer's] arias and this operatic item, usually overlooked in the performances of *The Haunted Manor*. Moniuszko expected to attract the operatic primadonnas to Hanna's part. This idea was unsuccessful. While the best performers for male roles were never

lacking in Poland, there weren't any prominent but ambitious singers for the parts of Hanna and Jadwiga so that both of them were usually given to younger singers to perform. Hanna's aria is like "the opposite example" to the perfect male arias" [4, p. 163].

I do not agree with Z. Jachimeck's assessment of Hanna's aria. I think that it should be attributed to the moment in which it was published – 1983. Time has evidently verified this review, and the singers performing Hanna's part proved that it is a beautiful aria and at the same time very demanding for the performer, containing a lot of aesthetic values.

In Hanna's aria, the composer used the following coloratura technical means: appoggiaturas, trills, 16th notes and 32th notes as well as 8th notes processions of sounds directly following each other or triads, as well as combined textures, chromatics, high tessitura, long high notes and cadences.

Specifically, the tempo in Hanna's aria: *moderato* – moderately, middle part – *piu lento* and through *piu allegro* return to *moderato* tempo in the third part. The whole is maintained in a narrower tessitura (the lowest sounds – below f¹ occur only 63 times, which is less than 9 % of the vocal line). This is interesting that in the aria Moniuszko repeatedly used long coloratura fragments of melodic courses, in six places he added spectacular cadences, the number of high held notes (at least a dotted quarter of a note: g²-5, a²-12, b²-4, h²-4 is also striking). The longest is a² held by two and a half bars, i.e. two whole notes and one half-note tempo *piu lento*, total 25, or 3,4 % of the vocal material). There are no sounds from the three line octave.

Table 5

Total number of notes of the vocal part	Above fis ²	Below fis ¹
717	76	63

Hanna's aria has the most complex construction of the three considered arias. At the beginning, the composer introduced a recitative. Aria with a clear three-part structure requires coloratura voice guidance (part I and III) and lyrical-cantilena (part II). Part II is often omitted and a singer performs aria in incomplete form. It should also be noted that in Hanna's aria, the composer used the rich texture of the orchestral layer, which forces the performer to have a denser and stronger voice diameter. However, numerous coloratura processions, high-kept sounds, long excerpts in the high tessitura (the higher part of the two line octave) and cadences – often cause that this aria is performed by the coloratura sopranos.

The set of 7 recordings of Hanna's aria below shows the variety of the aria performances.

Table 6

Performances of Hanna's aria

№	Name and surname	Form of performance	Time of performance
1	Zdzisława Donat	24 bars vide	7"30" (1)
2	Bożena Betley	Full version	8'20" (2)
3	Iwona Hossa	vide 34 bars	7'02" (3)
4	Aleksandra Kurzak	vide 34 bars	6'37" (4)
5	Barbara Rudzka	Full version	9'40" (5)
6	Elżbieta Stengert	vide 71 bars	5"07" (6)
7	Anna Jeremus	vide 71 bars	4"28" Film

Depending on the genre and type of voice, its power and colour, the recordings differ due to: 1) forms: from the whole material to vide 71 bars, 2) agogicks, but also 3) dynamics and 4) performing measures.

Beata's waltz from the operetta *Beata* [7, p. 91–96]:

Ambitus: es¹-b²

Number of bars: 140

Metrum: 3/4

"Beata's final aria: *Ach, ileż rozkoszy ma życie i świat* [Oh, how much pleasure has life and the world], is a paraphrase of the several typical motifs of Chopin's waltzes" [4, p. 190].

The assignment of Beata's waltz to coloratura soprano is not so obvious.

Although the melody of the vocal line was based on the tessitura appropriate to this type of voice, however, elements of coloratura technique, though similar, are much less common, and these are: acciaccatura, trills, 8th note processions of the sounds directly following each other or triads as well as in combined textures, chromatics, high tessitura, long high notes, cadences.

Specifically, the tempo of the song: *Tempo di valzer*, the whole sustained in a slightly narrower tessitura (the lowest sound – es¹), there are not high, spectacular notes from the three line octave as well.

Table 7

Total number of notes of vocal part	Above fis ²	Below fis ¹
329	26	11

Assuming that the selection of the performer depends on the nature of the work and the melo-rhythmic texture of the discussed fragment, the form of the whole suggests a method of performance: lightness and airiness. The following speaks for the coloratura soprano: long kept high sounds, delicate and subtle, although daring way of conducting vocal voice melodies and tessitura – long fragments in the higher part of the two line octave.

The mentioned elements speak for the coloratura soprano as the preferred performer. I have not found available professional recordings of this aria.

Conclusions. Comparison of the tessitura of the three arias evidently confirms that the typical excerpt of coloratura is Ewa's aria from opera *The Countess's*, although its embedding in the diameter of the voice range is striking.

	Above fis ²	Below fis ¹	Diameter
Ewa's aria	11,33 %	5,96 %	82,71 %

Hanna's aria turns out to be the second aria, whose construction speaks for its performance by the coloratura soprano – with the great amount of high notes, high tessitura and spectacular coloratura excerpts and cadences.

	Above fis ²	Below fis ¹	Diameter
Hanna's aria	10,59 %	8,78 %	80,63 %

Waltz Beata turned out to be the lowest aria. However, the lightness of the whole composed as waltz and economy of the texture of the accompaniment part, speaks for the possibility and correctness of its performance by coloratura soprano.

	Above fis ²	Below fis ¹	Diameter
Beata's aria	7,9 %	3,34 %	88,76 %

In today's performance aesthetics that prefers the division and assignment of the works to the genres and types of voice, apart from scale and tessitura, the elements deciding of the selection of the performer are the texture of the orchestral layer and the dramatic saturation of the whole. Hanna's aria is performed by lyric sopranos, dramatic coloratura, lyric-coloratura sopranos. Beata's waltz: lyric sopranos, lyric-coloratura sopranos and coloratura sopranos. Ewa's aria: coloratura sopranos.

After the profound analysis, from the standpoint of teaching methods of coloratura soprano voice, I am of the opinion that this type of voice will find its place in the operas by Stanisław Moniuszko. All three arias can be performed by this type of voice, provided, each aria is treated separately and artistic means are adapted to the specificity of the voice of each performer. My belief is that proposing these arias to coloratura sopranos can bring extremely beneficial results in view of the development of artistic emotion as well as the enhancing the colour and voice saturation due to expanding the potential of the used performance means. It refers both to education of young vocalists and professional presentation.

REFERENCES

1. Chodkowski, A. *Encyklopedia Muzyki*.
2. Ekiert, J. *Blżej muzyki. Encyklopedia, Muza*, (p. 471).

3. <http://sowaopery.pl/slysze-zenski-glos-ale-co-to-za-glos/>
4. Jachimecki, Z. (1983). *Moniuszko*, PWM, Kraków.
5. Koloratura. *Wikipedia*. Retrieved from: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Koloratura>
6. Pearson, S. K. (2004). *L'instrument du chanteur: son corps*, SOLAL, Marseille.
7. Romaniszyn, B., Szamotulska, J. (1953). *Stanisław Moniuszko. Selection of operatic arias soprano with piano*. PWM Kraków.
8. *Romantyzm w muzyce polskiej – Stanisław Moniuszko*. Retrieved from: <http://www.eduteka.pl/doc/romantyzm-w-muzyce-polskiej-stanislaw-moniuszko>.
9. Stimmfach. *Wikipedia*. Retrieved from: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Stimmfach>.

АНОТАЦІЯ

Еремус-Левандовська Анна. Методика навчання колоратурного співу сопрано: колоратурна техніка в операх Станіслава Монюшка (вибрані приклади).

У статті висвітлено проблеми опанування колоратурної техніки сопранових партій в операх Станіслава Монюшка. Наголошено, що вокальна творчість фундатора польської вокальної лірики та національної опери становить значний інтерес як для музикознавців, так і для педагогів-вокалістів. Увагу сконцентровано на чотирьох параметрах: а) колоратурна техніка, б) теситура, в) використання високих та низьких звуків вокального діапазону сопрано, г) традиційна виконавська естетика. Для аналізу обрано три сопранові арії з оперної творчості Монюшка (Арія Єви з II акту опери «Графіня», речитатива й арії Ганни з IV акту опери «Зачарований замок», Вальс Беати з оперети «Беата»), у яких композитор застосував колоратурні техніки і які зазвичай виконуються колоратурними сопрано.

У сучасній виконавській естетиці преференції надаються підпорядкуванню творів щодо ґатунків вокальних голосів, коли у виборі солістів керуються не тільки теситурою і діапазоном, але й оркестровою фактурою і драматичною насиченістю. У цьому контексті в оперній творчості Ст. Монюшка можна знайти сопранові партії, які можна трактувати як колоратурні. Саме такими можна вважати три виокремлені арії за умови розуміння їх специфіки і пристосування художніх засобів до виконавських можливостей конкретних вокалістом. Запропонована авторська методика опанування означених арій дає вражаючі результати в підготовці молодих оперних співачок як із боку розвитку артистичності, так і з боку розширення діапазону і тембрального забарвлення завдяки дидактичному потенціалу як самих творів, так і запропонованих в авторській методиці виконавських засобів.

Презентована в статті методика опанування колоратурних технік в оперних аріях Станіслава Монюшка надає їм нове життя в репертуарі виконавців із колоратурним сопрано.

Ключові слова: колоратурний спів сопрано, колоратурна техніка, опери Станіслава Монюшка.

РЕЗЮМЕ

Еремус-Левандовская Анна. Методика обучения колоратурного пения сопрано: колоратурная техника в операх Станислава Монюшко (избранные примеры).

В статье освещены проблемы освоения колоратурной техники сопрановых партий в операх Станислава Монюшко. Отмечено, что вокальное творчество основателя польской вокальной лирики и национальной оперы представляет значительный интерес как для музыковедов, так и для педагогов-вокалистов. Внимание сконцентрировано на четырех параметрах: а) колоратурная техника, б) тесситура, в) использование высоких и низких звуков вокального диапазона сопрано,

г) традиционная исполнительская эстетика. Для анализа выбраны три сопрановые арии из оперного творчества Монюшко (Ария Евы с II акта оперы «Графиня», речитатива и арии Анны с IV акта оперы «Зачарованный замок», Вальс Беаты из оперетты «Беата»), в которых композитор применил колоратурные техники и которые обычно исполняются колоратурным сопрано.

Ключевые слова: колоратурное пение сопрано, колоратурная техника, оперы Станислава Монюшко.

УДК 378.091(477)(091)

Лариса Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9538-4147

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/278-293

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У розвідці здійснено періодизацію процесу зародження, становлення та розвитку вищої освіти на території України, виокремлено протоуніверситетський, докласичний, класичний, модернізаційний, радянський, сучасний (постмодерний) періоди – від афінської системи в полісах Північного Причорномор'я, шкіл підвищеного типу в Київській Русі для підготовки представників державної та духовної еліти, братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академії до функціонування мережі університетів, спеціальних вищих навчальних закладів, народних університетів. Визначено історичні, суспільно-політичні, економічні, соціокультурні, ментальні, освітні, наукові чинники, що детермінували динаміку кількісних та якісних змін і нововведень у вищій школі.

Ключові слова: періодизація, розвиток вищої освіти, тип вищої школи, академічна автономія, освітній ідеал, модель університету, академія, докласичний університет, класичний університет, вільна вища школа.

Постановка проблеми. Проблема періодизації досліджуваних явищ і феноменів належить до однієї з найбільш значущих в історико-педагогічній науці. Текстологічний аналіз наукової літератури засвідчує: якщо в радянській історіографії панували формаційний і класово-партійні підходи до визначення періодів та етапів розвитку відповідного об'єкту дослідження за ігнорування світового контексту освітніх процесів, то сучасні дослідники керуються досить широким спектром критеріїв і підходів. О. Петренко [21] звертає увагу на те, що більшість авторів при здійсненні періодизацій історії освіти в Україні орієнтуються переважно на розвиток історичної науки або соціально-економічні реформи в суспільстві, недооцінюючи вплив соціокультурних і педагогічних чинників.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєвий внесок у висвітлення європейського контексту розвитку вищої освіти України здійснили О. Антонова, Г. Берига, Б. Год, В. Горський, С. Грачотті, С. Курбатов,

В. Кремень, В. Литвинов, О. Мещанінов, В. Микитась, Д. Наливайко, В. Нічик, Г. Нудьга, О. Пахльовська, О. Поляков, Я. Стратій, М. Шалата. Діяльність Острозької і Києво-Могилянської академій розкрито у працях Я. Ісаєвича, Т. Кетри, І. Крип'якевича, В. Маньківського, І. Мицька, В. Ульяновського, З. Хижняк, М. Яременка. Історію вищих шкіл ХІХ – початку ХХ століття плідно досліджують В. Благий, Н. Дем'яненко, О. Драч, Л. Зеленська, В. Качмар, С. Кессоу, М. Крикун, М. Кріль, Г. Косінова, С. Куліш, Л. Левицька, Я. Мокляк, С. Пахолків, С. Посохов, Г. Хаусман, Т. Удовиська, Т. Маурер, Т. Стоян. До аналізу проблеми періодизації в історико-педагогічних розвідках зверталися Л. Березівська, Н. Гупан, В. Майборода, О. Петренко, Л. Пропопенко, О. Сухомлинська. Авторські періодизації історії вищої освіти в Україні запропоновано А. Король та Н. Теретьєвою. Слід звернути увагу на те, що у світовій науці не існує усталеної загальноприйнятої градації періодів та етапів розвитку вищої школи. Проте щодо історії університетської освіти вельми розповсюдженою є періодизація Т. Морава, що є адекватною трьом базовим типам університету: докласичному, класичному й посткласичному.

Мета розвідки – на основі визначення низки чинників здійснити періодизацію розвитку вищої освіти на території України.

Методи дослідження. Текстологічний аналіз джерел забезпечив можливість дібрати фактичний матеріал та репрезентативні свідчення сучасників щодо предмету дослідження. Метод ретроспективного аналізу і хронологічний метод сприяли визначенню чинників та виокремленню етапів розвитку обраного феномену; метод порівняння уможливив співставлення різних моделей вищих шкіл, діахронний аналіз дозволив розкрити динаміку і зміст освітніх процесів; синхронний аналіз дав змогу з'ясувати кількісні та якісні показники розвитку вищих навчальних закладів різних типів; на підставі методу узагальнення сформульовано висновки проведеної розвідки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показує, що праобразами вищих навчальних закладів у Європі були давньогрецькі елітні осередки (Академія, Лікей), давньоримський Атенеум, візантійський Аудиторіум і Пандидактеріон, що мали філософсько-енциклопедичний характер освіти з ядром «вільних мистецтв». Із занепадом Константинополя естафету підхопили західноєвропейські університети, які розвинули цінний досвід попередників. Зародження перших паростків освіти на території сучасної України пов'язане з розповсюдженням античної цивілізації у грецьких містах Північного Причорномор'я, починаючи з V–IV ст. до н.е. Високоосвіченістю вирізнялися громадяни полісів і скіфи, які здобували знання у знаних філософів та риторів: безпосередньо в полісі або в метрополії – Афінах [25] Яскравий приклад – філософ Анахархис, один із славетних «семи мудреців» античності і блискучий оратор Демосфен, які мали скіфське походження.

Домінування греко-візантійського «культурного коду» після християнізації Київській Русі мало стратегічний сенс для її самоствердження у спільноті європейських народів. Адже в орбіті духовного впливу Візантії – найосвіченішої країни світу, берегині античної спадщини, Русь долучилася до засвоєння високих культурних стандартів і визнання державного статусу освіти. Очевидно, на організацію «двірцевих» шкіл вплинула модель Пандидактеріону – вищої школи в Константинополі, подібної до римського Атенеуму, у якій здобули освіту просвітителі Кирило і Мефодій, а перший – ще й викладав філософію. Підготовка високоосвічених державних службовців і вищого духовенства здійснювалася на основі опанування «семи вільних мистецтв», співу, давніх і сучасних мов, низки філософсько-богословських дисциплін у школах «вищого типу» або шляхом самоосвіти. Юнаків, які вивчають філософію і, прагнучи досягти вершин мудрості, всюди збирають найцінніше у «Повісті минулих літ» уподібно працьовитим бджолам.

Двір та «академія» Ярослава Мудрого зі скрипторіумом та солідною бібліотекою на базі Софіївського собору стали азимутом для багатьох принципів із Західної Європи й майбутніх монархів, а успішна «шлюбна дипломатія» сприяла зміцненню позицій Київської Русі на міжнародній арені [1]. Завдяки стрімкому піднесенню Київ у середньовічних джерелах називали «перлиною світу», «другим Константинополем», «новим Єрусалимом», столицею однієї з найбільших держав Європи. Культ книги і вченості панував у родинах князів Ярослава Мудрого, Всеволода Ярославича, Володимира Всеволодовича Мономаха. Ідеал високоосвіченої людини передбачав дотримання християнських чеснот, активну життєву позицію, оптимізм, обізнаність із «атенейськими науками», фізичний і естетичний розвиток, поетичний хист як символ досконалості інтелекту. Розумом, доброчинністю і мисливською спритністю вирізнялася донька Ярослава Мудрого Анна (Агнеса) – королева Франції, дружина Генріха I. Феодулія (Єфросинія), донька чернігівського князя Михайла Всеволодовича була відомою лікаркою, знавцем «атенейських премудростей», а її сестра Марія писала вірші й була співавтором «Житія чернігівського князя Михайла» [13]. Княжна Кунегунда (Кунгута) Галицька – онука Михайла Всеволодовича, дружина чеського короля Пржемысла Отакара II стала першою чеською поетесою і була причетною до становлення вищої школи у столиці Чехії – праобразу Карлового університету.

У цей час розвивалася практика поглиблення освіти у знаних закордонних осередках, передусім у Константинополі і на Афоні. Із XIV століття центром тяжіння для інтелектуалів стала Італія – першоджерело римської античності, «колиска» університетів і генератор ренесансних ідей. Яскравими світилами у плеяді гуманістів є вихідці з України – учений і ректор Болонського університету Юрій Дрогобич-Котермак, поет Павло Русин, причетні до видань перших кирилических книг. Блискучий оратор

(«український Демосфен» і «сучасний Цицерон»), полеміст, історик Станіслав Оріховський-Роксолан, навчаючись у восьми університетах, спрямовував талановитих земляків до знаних наукових осередків. Визнаючи патріотизм вищою чеснотою, С. Оріховський називав себе сином «українського народу Польської держави» і доводив прагнення своїх співвітчизників до освіти з часів Київської Русі [19, с. 13]. Вельми значною була репрезентація спудеїв із України в Падуанському університеті: тільки в XVII столітті – близько 2500 осіб. Серед вихованців Падуї, відомої духом вільнодумства, були майбутні ректори Острозької і Києво-Могилянської академій – Кирило Лукаріс (грек), Іоасаф Кроковський, український гетьман Іван Мазепа. Вихованцем Сорбонни був київський митрополит, фундатор Києво-Могилянської колегії-академії Петро Могила, а майбутні ректори цього закладу – Феофан Прокопович та Інокентій Гізель навчалися в Римі і Кембриджі. Тисячі українських студентів здобули освіту у столиці Речі Посполитої – в Ягелонському університеті, де працювало багато професорів із України. Українці активно студіювали у Франції, Чехії, Австрії, Угорщині, Нідерландах, Швеції, Швейцарії, Іспанії, Англії. Вагомим стимулом у прагненні молоді до вищої освіти було те, що вихованці зарубіжних університетів вирізнялися більшою особистою свободою і привілейованим соціальним статусом: їх звільняли від податків, їх заборонялося бити різками, вони могли звертатися до найвищого суду і мали гарантований заробіток [18, с. 78]. Саме гуманісти були провідниками нової системи цінностей західноєвропейського суспільства, що включала ідеї емансипації особистості, визнання права людини на земне щастя, демократизму, суспільно-корисної праці, служіння батьківщині, розвитку рідної культури. На думку Санта Граччоті, завдяки «культу свободи» Україна засвідчила своє «пан'європейське покликання» і долучилася до «універсального фонду Європи», ставши його популяризатором у слов'янському світі [4]. Відкритість освітнього простору до засвоєння цінного досвіду, поширення єзуїтських і протестантських гуманістичних колегіумів, базованих на пан'європейській програмі освіченого благочестя, адаптації класичної спадщини до засад християнської етики, стимулювали пошук українськими інтелектуалами власної моделі вищої школи. Результатом синтезу концепції «тримовного ліцею» Еразма Роттердамського, досвіду шляхетських польських шкіл та італійських академій із вітчизняною традицією став освітньо-науковий комплекс в Острозі, що охоплював колегію, гурток учених, типографію, бібліотеку, церкву, шпиталь. Патрону цього осередку – магнату і меценату Костянтину-Василію Острозькому, синові Великого гетьмана Литовського, родом із київських князів, вдалося залучити гідних учених мужів. Значну пожертву «на академію і шпиталь» здійснила племінниця князя Єлизавета-Гальшка Острозька. Як свідчив князь К. Радзівіл, К.-В. Острозький «будує академію з великою побожністю і майже королівським розмахом» [27]. Натомість Петро Скарга був певен у

безперспективності цих задумів: «І не було ще на світі, і не буде ніколи жодного університету й академії, у яких би викладання велося на іншій мові, крім грецької й латини, а зі слов'янської мови вченим ще ніхто не був» [30].

Інноваційний характер «Острозького Атенею» (1576–1636 рр.) полягав у апеляції до спадщини Київської Русі (як до «вітчизняної античності») і сакралізації рідної мови, у її старослов'янському варіанті, як класичної. Особливістю закладу було сполучення його православного спрямування з толерантністю й ідейним розмаїттям, студіювання рідної і класичних давніх мов, гебрайської і польської. Слов'яно-греко-латинська колегія-академія здійснювала підготовку православних інтелектуалів із широким науковим світоглядом, здатних полемізувати з опонентами, які вивчали «вільні мистецтва», філософсько-богословські науки, медицину. Найталановитіші вихованці поглиблювали освіту в Італії як стипендіати князя. У 1602 році на прохання олександрійських патріархів відкрито Острозьку філію у Греції, що було вкрай важливо після занепаду Константинополя [16]. Місію відновлення на українських землях власної митрополії, актуалізовану К.-В. Острозьким із метою духовного відродження величі Київської Русі, удалося в 1620 році реалізувати вихованцю Острога, українському гетьману Петру Сагайдачному. Символічно, що митрополитом Київським, Галицьким і всія Русі став вихованець Острозької академії, ректор Львівської і Київської братських шкіл Іов Борецький. Хоча спроби К. Острозького надання своєму осередку статусу, рівного університетам, виявилися невдалими, проте його вихованці стали репрезентантами й меценатами рідної освіти та культури, засновниками і викладачами братських шкіл, зорієнтованими на острозькі стандарти. Зародками православних університетів із рідною мовою викладання і демократичним складом вихованців були братські школи (Львів, Луцьк, Вільно), високий рівень яких підтверджено привілеями православних патріархів і польського короля.

Проте внаслідок посилення наступу єзуїтів вихованці острозького осередку і братських шкіл сконцентрували свої зусилля в місті Києві – історичній столиці України-Русі. Саме в колиці «руської античності» в атмосфері відродження київських святинь за підтримки меценатів (київських митрополитів, українських гетьманів, Гальшки Гулевичівни,) постала славнозвісна Києво-Могилянська академія. В її основу Петром Могилою покладено католицький взірець Сорбонни, адаптований до цінностей і потреб українського суспільства. Для ілюстрації спадкоємності автентичних освітніх традицій у літописі «Історія русів» зазначено, що гетьман Сагайдачний разом із Петром Могилою відродили стародавню Київську академію, закладену після запровадження християнства на Русі. Академія дбайливо оберігала традиційні права та привілеї, надані польським королем у 1658 р.: академічна автономія, юрисдикція власного суду, виборність викладачів і ректора, демократичний (всестановий) характер освіти,

діяльність академічних конгрегацій тощо. Тому для іноземців Київська академія була «справжнім православним університетом із гарною репутацією» [24; 17]. Інноваційну могилянську модель православного університету було реалізовано у філіях і колоніях київської метрополії: Вінниці, Гощі, Яссах, Москві, Валахії, Сербії, православних колегіумах України [14].

Увага в академічному середовищі приділялася античній спадщині, працям отців церкви, італійських, німецьких, швейцарських гуманістів і реформаторів, а також творам Р. Декарта, Ф. Бекона, А. Везалія, Х. Вольфа, Г. В. Лейбніца, Н. Макіавеллі, що націлювали на пізнання природи й суспільства. Вагомим педагогічним потенціалом приваблювали ідеї представників французького та англійського просвітництва (А. Вольтера, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локка, Т. Мора), голландського гуманіста Е. Роттердамського і чеського педагога Я. Коменського, який вважав якісну освіту запорукою національної незалежності України. З часом традиційні тривіум і квадрівіум в Академії доповнено класами історії та географії, домашньої та сільської економіки в поєднанні з естетичною складовою підготовки вихованців. Схоластична система навчання, зорієнтована на античні старожитності й середньовічне богослов'я, поступилася сучасній лейбніце-вольфгангській. Пріоритет надавався позитивним методам стимулювання академічної сумлінності, спрямованих на розвиток самостійності мислення. У низці чеснот, культивованих у середовищі вихованців, цінувалося почуття власної гідності та оригінальність думки [20]. Для розвитку творчих здібностей практикувалися вправи з «національної інтерпретації» класичних зразків. Так, унаслідок «перелицювання» шедеврів Вергілія з'явилася поема І. Лобисевича «Вергіїєві пастухи, в український кобеньяк перевдягнуті» та І. Котляревського «Енеїда», що сприяло становленню нової літературної української мови. Яскравими репрезентантами культури українського бароко стали філософ Г. Сковорода, композитори Д. Бортнянський і А. Ведель, архітектор І. Григорович-Барський, мандрівник В. Григорович-Барський [15].

Як національна святиня Української козацької держави, Києво-Могилянська академія реалізувала місію формування інтелектуальної еліти, збереження релігійно-національної ідентичності, творення відкритого культурно-інтелектуального простору. Традицією для членів елітних козацьких родин і кращих вихованців було поглиблення набутих знань за кордоном, а ознаками високої європейської освіченості були шляхетність, ерудованість, знання іноземних мов, бібліофілія, меценатство, доброчинність. Оригінальний вищий навчальний заклад адміністративно-військового типу – Канцелярський курінь діяв при Генеральній військовій канцелярії у Батурині і Глухові, забезпечуючи підготовку військових канцеляристів – кваліфікованих держаних службовців гетьманської адміністрації (дипломатів, військових, юристів, економістів), переважно –

вихованців Києво-Могилянської академії, представників національної еліти. Загалом, наявність власної держави й церкви (київської метрополії), демократичні традиції (магдебурзьке право, виборність посадових осіб і викладачів), патернаціоналіська політика українських гетьманів сприяли розвитку освіти. Проте в кінці XVIII століття після ліквідації гетьманату в академії заборонено українську мову, скасовано право автономії та самоврядування, запроваджено цензуру, що призвело до закриття закладу і створення на його базі духовної академії. Водночас зауважимо, що тенденції до уніфікації та професіоналізації були властиві для багатьох держав у цей період.

При типологізації університетської освіти на початку Нового часу у фундаментальному виданні «Історія університету в Європі», Київську академію представлено в якості справжнього університету – на підставі її подібності до єзуїтських вищих шкіл, що підтримували богословські й філософські факультети [29, с. 48]. Типовим єзуїтським університетом докласичного типу був і Львівський університет (1666 р.), закритий після скасування ордену. На його базі в 1784 році австрійським принцом Йосифом у Львові було засновано класичний університет, у якому частково вживалася українська мова, діяли Руський (Український) інститут (1787 р.) та низка українських кафедр [3].

Свідченням громадянської зрілості й відкритості суспільства до реформаційних процесів став рух української громадськості за створення світських університетів (друга половина XVIII – початок XIX ст.), що став унікальним явищем у Російській імперії. Так, розроблений на замовлення гетьмана К. Розумовського проект Українського університету 1760 року в Батурині ґрунтувався на новітніх німецьких зразках (передусім, Галле, Геттінгена). Необхідність його заснування мотивувалася «схильністю малоросійського народу до навчання і науки», браком української професури, наявністю давніх традицій вищої і середньої освіти, тривалим досвідом здобуття знань у Європі, віддаленістю від іноземних освітніх центрів і бажанням молоді навчатися вдома. Призначення Батуринського університету полягало у формуванні національної еліти, щоб «гарантувати поповнення... докторів, магістрів і професорів із числа малоросійських людей» [22]. Цей проект є ідеалом українського університету європейського рівня епохи Просвітництва з точки зору місії, корпоративного характеру управління, змісту освіти, академічної свободи, незалежності від державної казни. У 1764 році представлено «План» професора Ф. Дільтея щодо заснування університетів у Дерпті (для Лівонії) і в Батурині (для України). Водночас до уряду надійшло «Прохання українського шляхетства і старшин разом із гетьманом», у якому аргументовано необхідність відкриття двох університетів: у Києві (у складі чотирьох факультетів, із богословським факультетом на базі академії) і в Батурині (із трьома факультетами, за винятком теології). Лейтмотивом клопотань глухівського, ніжинського,

батуринського, київського, переяславського, стародубського, чернігівського й сумського шляхетства є вимога заснування в Україні сучасного університету [7; 8]. Проте започатковані ініціативи були приреченими на фіаско з огляду на небезпеку зростання в імперії волелюбних настроїв.

Проблемою університетотворення переймалися й високопосадовці: так, генерал-губернатор Малоросії П. Румянцев переймався відкриттям «Єкатерининської колегії» типу військової академії або ж перетворенням на університети «місцевих академій» (у Києві й Чернігові). Якщо міністр освіти В. Завадовський був прибічником створення університету в Чернігові, то його наступник, син українського гетьмана О. Розумовський – у Києві. Однак імператриця віддала перевагу проекту свого співправителя Г. Потьомкіна, націленого на зміцнення позицій монархії на землях Вольностей Війська Запорозького для реалізації геополітичної доктрини III Риму – утвердження російського панування на Балканах та відродження Візантійської імперії на чолі з Костянтином, онуком Катерини II. Водночас у 1786 р. імператрицею підписано указ про заснування університету в Чернігові (на основі навчального плану Віденського університету). Проте втілення цих амбітних проектів було відкладено під приводом «несвоєчасності». Окрім того, на межі XVIII–XIX століть активізувалася конкуренція між німецькою і французькою моделлю вищої освіти. У праці Д. Дідро «План університету або школи публічного викладання наук для російського уряду» [10] викладено доцільність моделі вищої школи, у якій викладаються знання з усіх наук для всіх суспільних станів, проте викладачі і студенти були позбавлені академічних свобод, а університет – автономії й наукової діяльності. Акцент на відтворювальній функції за ігнорування культуротворчої місії університету було закріплено в наполеонівській моделі. Проте після Французької буржуазної революції Катерина II наклала табу на все французьке як символ вільнодумства, і за основу було взято план австрійського вченого Йосифа Зонненфельса, розроблений на замовлення уряду.

На початку XIX століття знаний педагог, директор Новгород-Сіверської гімназії І. Халанський подав проект Новгород-Сіверського університету, доводячи переваги його заснування на лоні природи, позбавленому спокус цивілізації, що, як свідчив досвід діяльності Гейдельберзького і Йєнського університетів, узгоджувалося з європейською тенденцією. У 1801 році прохання щодо відкриття університету було порушено на зборах дворянства Роменського повіту з ініціативи В. Капніста і В. Полетики, а на з'їзді повітових маршалків ухвалено записку до імператора щодо заснування університету в Чернігові, посилаючись на указ Катерини II 1786 року і виявляючи готовність дворянства взяти на себе належні витрати [11]. Наскрізною ідеєю цих проектів є акцент на прагненні українців до знань, готовність утримувати університет громадським коштом, що засвідчує стійкий інтерес козацько-старшинського середовища до розвитку вищої школи, на відміну від

російського дворянства. У текстах шляхетських звернень із Гетьманщини і Слобідської України обґрунтовано значення університету в житті людини та суспільства, суголосні духу епохи Просвітництва.

Необхідно відзначити причетність генераторів ідеї університетворення до просвітницьких й автономістичних осередків, поєднання обґрунтування «прав і вольностей» України із правом кожної людини на вільний розвиток. Про цей прошарок української протоінтелігенції генерал-губернатор Малоросії О. Румянцев зауважив, що нащадки козаків «при всіх науках і в чужих краях перебуванні залишилися козаками і бережуть палку любов до своєї «власної нації й солодкої вітчизни» [5, с. 430]. Так, «Попівська академія», що діяла у другій половині XVIII – на початку XIX століття поблизу Сум у маєтку О. Паліцина, була «розсадником західно-європейської освіти» і «почасти виконувала роль вищого навчального закладу в нашому краї» [26, с. 2]. Слід указати на авторитетність у Попівському осередку, до якого входили В. Капніст, В. Каразін, М. Ушинський (рідний дядько педагога К. Ушинського), праць французьких просвітителів і Григорія Сковороди, під «чубом та українською свитиною» якого, за словами В. Каразіна, ховалася справжня мандрівна академія. Саме з цим середовищем сучасні історики пов'язують походження визначної пам'ятки – «Історії русів» із цілісною концепцією історії України, а також генерування ідей щодо заснування університету (в Сумах, а пізніше – в Харкові). Останній проект реалізовано завдяки ініціативі видатного просвітителя Слобожанщини, чиновника Міністерства освіти В. Каразіна, якому вдалося переконати Олександра I в наданні переваги Харкову, спонукаючи слобідсько-українське шляхетство до значних пожертвувань під приводом обіцянки відновлення імператором «місцевих прав та привілеїв». В. Каразін сподівався, що утримання переважно громадським коштом стане гарантом певної незалежності закладу, його адаптації до місцевих потреб. Просвітитель розкрив перспективи розквіту «слобожанських Афін» і розробив проект статуту майбутнього університету, що відповідав корпоративним інтересам місцевого дворянства (реалізація професійно-орієнтованої програми, забезпечення обов'язкової військової підготовки, необхідної для кар'єрного зростання). Таким чином постав Харківський університет – перший і єдиний у Російській імперії, створений у 1805 році за ініціативою й коштом приватної та громадської ініціативи. Проте замість проекту В. Каразіна, близького до французької моделі (як комплексу професійних вищих шкіл), урядовці віддали перевагу геттінгенській системі, у якій університет був інструментом боротьби з церквою, аристократією, традиційними цінностями й регіональними елітами. Адже німецька протестантська модель передбачала функціонування університетської корпорації на основі демократичного самоврядування, однак під загальним контролем держави в особі попечителя, призначеного урядом.

Прагнути монополізувати «інтелектуальний Олімп» для «панування над душами українців» [2, с. 246], на початку XIX століття польські й російські впливові кола зробили ставку на ліцеї (Кременець, Ніжин, Одеса) – привілейовані заклади, що плекали в юному шляхтичеві прагнення стати справжнім європейцем на основі засвоєння іноземних мов, юридичних наук, вишуканих манер. Після скасування Кременецького ліцею і Віленського університету, зумовленого активною участю викладачів і студентів у антиросійському польському повстанні 1830–1831 років засновано Київський університет (1834 р.), на який було покладено функцію русифікації «Південно-Західного краю». У 1865 році на базі Рішельєвського ліцею в Одесі відкрито Новоросійський університет, у якому можновладці вбачали форпост для протидії Загребській академії в Австрії, що приваблювала представників слов'янських народів [23, с. 3]. Зрештою, організація університетів у Російській імперії стала результатом компромісу між закріпленням корпоративної автономії в її «докласичному» розумінні та тенденцією до «модернізації», коли держава брала на себе організацію навчального процесу і контроль за рівнем викладання, підбір викладацьких кадрів, розвиток інфраструктури, наукових товариств, бібліотеки, тощо [6, с. 34]. Загалом, із інкорпорацією українських земель до складу Австрійської та Російської імперії офіційне призначення університетів полягало в насадженні імперських цінностей і вірному служінні правлячій династії.

Початок XX століття позначився актуалізацією цінностей національної, соціальної й гендерної емансипації, формуванням ринкових відносин, активізацією процесів націєтворення, стрімкими темпами науково-технічного прогресу, зростанням промислового виробництва, засобів зв'язку, транспорту, військової техніки, урбанізацією, соціальною диференціацією, активізацією міжнародної наукової співпраці і загостренням конкуренції між державами. Синхронний аналіз показує, якщо україномовна школа в Австро-Угорській імперії демонструвала стрімку позитивну динаміку, то в умовах російського імперського простору потенційні і реальні студенти були відчужені від освіти, рідної за мовою і духом. У цей час на українських землях поряд із класичними державними університетами, зорієнтованими на Берлінський і Віденський університети, створено десятки галузевих вищих шкіл, переважно недержавних, що мали за основу європейські й американські зразки. Проте, російський уряд не реагував на звернення громадськості про відкриття вищих шкіл аграрного профілю [9], а також народних університетів, яких потребували українці, особливо селяни. Як свідчить компаративний аналіз, вищі народні школи для представників різних національностей успішно діяли в сусідній Австро-Угорській імперії. У цей час було розроблено альтернативну антропологічну модель вищої освіти, підпорядковану меті саморозвитку творчої особистості, ідеям академічної свободи та автодидактизму, апробовану у вільних вищих школах, відкритих

після революції 1905–1907 років. Критеріями якості вищої освіти стали підвищений академічний тонус і рівень оволодіння студентами науковою методологією, розвиток критичного мислення, здатності молоді до наукової творчості. Зрештою, визріла ідея вільного українського університету, чільний внесок у розробку й популяризацію якої здійснили відомі педагоги, викладачі, митці, громадські діячі. Компаративний аналіз свідчить, що прагнення до реалізації національної моделі вільної вищої школи були суголосними світовим освітнім процесам. Представники різних націй Габсбурзької монархії домагалися відкриття власних університетів: італійці у Трієсті, чехи у Брно, словенці у Любляні, українці у Львові [28]. Хоча ідея української вищої школи була підтримана австрійською владою, поміркованими партіями, міжнародною громадськістю, проте наразилася на опір проросійських кіл [12].

Попри світову війну, політичні й економічні катаклізми, свідченням демократизації, інтенсифікації, диверсифікації вищої освіти в часи українського національного державотворення 1917–1920 років є поява десятків вищих шкіл класичного та вузькоспеціалізованого типів, стаціонарних і мандрівних народних університетів, реалізація академічної автономії, удосконалення змісту освіти, активізація студентського самоврядування. На основі актуалізації національного виховного ідеалу новацією стало відкриття національних кафедр і вищих шкіл. У цей час представниками державного керівництва і громадськості розроблено концепцію вищих навчальних закладів – «європейських за формою та українських за духом», генераторів національної культури, осередків формування свідомої інтелігенції. Відповідно в межах модернізаційного періоду розвитку вищої школи доцільно виокремити два етапи: 1) 1905–1917 рр. – розроблення та апробації ідеї вільної вищої школи (активізація громадської і приватної ініціативи, створення недержавних вищих шкіл, утвердження принципів антропоцентризму, урізноманітнення форм і методів навчальної діяльності); 2) 1917–1920 рр. – реалізації концепції вільної вищої школи (державно-громадський характер освіти; демократизація, диверсифікація, професіоналізація; забезпечення академічної автономії; посилення українознавчого виміру змісту освіти; розвиток студентського самоврядування).

Проте в радянський період (1921–1990 рр.) відбулася докорінна реорганізація вищої школи, що супроводжувалася розривом освітньої традиції, проголошенням класових цінностей, утвердженням марксистсько-ленінської методології й монополії держави, ліквідацією академічної автономії, уніфікацією, регламентацією, централізацією освітнього процесу. Сучасний період розвитку вищої освіти, започаткований в умовах державної незалежності України, ґрунтується на інноваційній парадигмі в умовах глобалізованого постмодерного освітнього простору вищої школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведене дослідження дозволило здійснити періодизацію розвитку вищої освіти на території України й виокремити такі періоди: протоуніверситетський (V ст. до н. е. – XV ст.), із яким пов'язано зародження шкіл підвищеного рівня, зорієнтованих на греко-візантійські зразки вченості; докласичний (XVI – кінець XVIII ст.), ознаменований діяльністю братських шкіл, Острозької і Києво-Могилянської академії, уґрунтованих на синтезі вітчизняної традиції з європейською гуманістичною парадигмою; класичний (кінець XVIII – кінець XIX ст.), позначений орієнтацією вищої школи на класичний німецький університет, що підтримував свободу наукової творчості, у поєднанні з елементами французької моделі, що передбачала регламентацію та централізацію. Модерний період (1900–1920 рр.) був спрямований на втілення ідеї вільної вищої школи, демократизацію, гуманізацію, диверсифікацію, поєднання загальнолюдських і національних цінностей, забезпечення свободи викладання й навчання. У радянський період (1921–1990 рр.) проведено докорінну реорганізацію вищої школи на основі проголошення класових цінностей та ліквідації академічної автономії. Сучасний період розвитку вищої освіти в Україні ґрунтується на інноваційній парадигмі в умовах постмодерного університету.

Серед низки чинників, що впливали на процес розвитку вищої освіти на території України, виокремлено *історичні* (глибокі традиції функціонування закладів підвищеного рівня; відкритість українського освітнього простору до екстраполяції позитивного зарубіжного досвіду, прагнення корінного населення до здобуття вищої освіти, розповсюджена практика «освітнього туризму»); *суспільно-політичні* (зовнішня і внутрішня політика держави; демократизація і формування інститутів громадянського суспільства; зростання національної самосвідомості і громадянської культури населення), *економічні* (науково-технічний прогрес, індустріалізація; урбанізація; модернізація економіки, зростання потреби у кваліфікованих фахівцях), *соціокультурні* (поглиблення соціальної диференціації; активізація приватної ініціативи і громадсько-педагогічного руху; практика доброчинності та меценатства; прагнення української інтелігенції до розвитку національної культури; жорстка цензура, заборона української мови, літератури, школи в Російській імперії); *освітні* (ґенеза цінностей, виховного ідеалу й мети освіти; трансформація місії університету; концептуальна зрілість різних моделей вищої школи; ідеї реформаторської педагогіки і вільної вищої школи); *наукові* (структуризація науки; утвердження нових методологічних підходів; розширення номенклатури спеціальностей; інституалізація педагогіки як окремої галузі наукового знання; інтеграція до світового наукового простору). При здійсненні пропонованої періодизації провідними критеріями були апробація й розповсюдження нового типу вищої школи внаслідок зміни освітньої парадигми.

Перспективи поглибленої розробки обраної проблеми пов'язані з уточненням етапів розвитку вищої освіти в Україні в конкретні історичні періоди та визначенням їх характерних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабишин, С. А. (1973). *Школа та освіта Давньої Русі*. Київ: Вища школа (Babyshyn, S. A. (1973). *School and education in Ancient Rus*. Kyiv: Higher school).
2. Бовуа, Д. (2007). *Російська влада і польська шляхта в Україні. 1793–1830 рр.* Львів: Кальварія (Bovua, D. (2007). *Russian government and Polish gentry in Ukraine. 1793–1830*. Lviv: Calvary).
3. Вакарчук, І. О. (Ред.). (2011). *Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка. Т. 1: А–К*. Львів: ЛНУ імені Івана Франка (Vakarchuk, I. O. (Ed.). (2011). *Encyclopedia. Lviv Ivan Franko National University. T. 1: A–K*. Lviv: Ivan Franko LNU).
4. Грачотті, С. (1993). Спадок Ренесансу в українському бароко. *Українське бароко: I конгрес Міжнародної асоціації україністів*. Київ, 3–11 (Hrachotti, S. (1993). The legacy of the Renaissance in the Ukrainian Baroque. *Ukrainian Baroque: I Congress of the International Association of Ukrainianists*. Kyiv, 3–11).
5. Грушевський, М. (1990). *Ілюстрована історія України*. Київ (Hrushevskyi, M. (1990). *Illustrated History of Ukraine*. Kyiv).
6. Дем'яненко, Н. М. (2016). Університетська автономія в ретродискусії, сучасному баченні та перспективі. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 9–10, 33–44 (Demianenko, N. M. (2016). University autonomy in retro-discussion, modern vision and perspective. *Historical-pedagogical studies: scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov*, 9–10, 33–44).
7. Депутатские наказы и всеподданейшие челобитья от шляхетства Малороссийской губернии. (1889). *Сборник русского исторического общества*, 68, 127–248 (Deputy orders and petitions from the gentry of the Malorussian province. (1889). *Collection of Russian Historical Society*, 68, 127–248).
8. Депутатские наказы и всеподданейшие челобитья от шляхетства Слободско-Украинской губернии. (1889). *Сборник русского исторического общества*, 68, 249–324 (Deputy orders and petitions from the gentry of the Slobodsko-Ukrainian province. (1889). *Collection of Russian Historical Society*, 68, 249–324).
9. *Державний архів Харківської області. Фонд 45, Опис 3, Справа 3135* (State archive of the Kharkiv region. Fund 45, Descr. 3, Case 3135).
10. Дидро, Д. *План университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства*. Режим доступу: <http://pedagogia.pro/node/359> (Diderot, D. *Plan of the university or the school of public teaching of all sciences for the Russian government*. Retrieved from: <http://pedagogia.pro/node/359>)
11. Записка 1801 г. о нуждах малороссийского дворянства. (1890). *Киевская старина*, 8, 315–316 (Note of 1801 on the needs of the Malorussian nobility. (1890). *Kyev old days*, 8, 315–316).
12. Клопова, М. Э. (2012). Национальные движения восточнославянского населения Австро-Венгрии глазами русских наблюдателей (конец XIX – начало XX в.). *Русские об Украине и украинцах*, (сс. 338–362). Санкт-Петербург (Kloпова, M. E. (2012). National movements of the East Slavic population of Austria-Hungary through the eyes of

Russian observers (late 19th – early 20th century). *Russian about Ukraine and Ukrainians*, (pp. 338–362). St. Petersburg).

13. Корж-Усенко, Л. В. (2017). Contra spem spero: самореалізація українських жінок у науковій і викладацькій діяльності (Korzh-Usenko, L. V. (2017). Contra spem spero: self-actualization of Ukrainian women in science and in education). *Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht: VII Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik*. München: Open Publishing LMU, 680–690.

14. Корж-Усенко, Л. В. (2014). Історіографічний вимір становлення вищої освіти в Україні. *Історико-педагогічний альманах*, 2, 59–63 (Korzh-Usenko, L. V. (2014). Historiographic dimension of the formation of higher education in Ukraine. *Historical-pedagogical almanac*, 2, 59–63).

15. Корж-Усенко, Л. В. (2014). Козацька педагогіка: досвід, реалії, перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 237–245 (Korzh-Usenko, L. V. (2014). Cossack pedagogy: experience, realities, perspectives. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (38), 237–245).

16. Мицько, І. З. (1990). *Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636)*. Київ (Mitsko, I. Z. (1990). *Ostroh Slavic-Greek-Latin Academy (1576–1636)*. Kiev).

17. Наливайко, Д. С. (1993). Україна в рецепції західних гуманістів XV–XVI ст. У О. Мішанич (Ред.), *Європейське Відродження та українська література XIV–XVIII ст.*, (сс. 3–39). Київ: Наукова думка (Nalyvaiko, D. S. (1993). Ukraine in the reception of Western humanists XV–XVII centuries. In O. Mishanych (Ed.), *European Renaissance and Ukrainian Literature of the 19th–18th centuries*, (pp. 3–39). Kyiv: Scientific Thought).

18. Нічик, В. (2002). Від ренесансної Італії до реформаційної Німеччини. У В. С. Горський (Ред.), *Релігійно-філософська думка в Києво-Могилянській академії: європейський контекст*, (сс. 78–98). Київ: Вид. дім «КМ Академія» (Nichyk, V. (2002). From the Renaissance Italy to the Reformation Germany. In V. S. Horskyi (Ed.), *Religious-philosophical thought at the Kyiv-Mohyla Academy: European context*, (pp. 78–98). Kyiv: Publishing house “KM Academy”).

19. Оріховський, С. (2004). *Твори*. Київ: Дніпро (Orykhovskiy, S. (2004). *Works*. Kiev: Dnipro).

20. Патрило, І. І. (1944). *Педагогія Київсько-Могилянської академії: 1631–1817*. Мюнхен (Petrylo, I. I. (1944). *Pedagogy of the Kyiv-Mohyla Academy: 1631–1817*. Munich).

21. Петренко, О. (2011). Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період. *Історико-педагогічний альманах*, 1, 16–19 (Petrenko, O. (2011). The problem of periodization of the development of gender approaches to native education and upbringing in the Soviet period. *Historical and pedagogical almanac*, 1, 16–19).

22. Проект к Учреждению Университета Батуринского, 1760 года. Писан Гр. Ник. Тепловым для графа Гетмана. (1863). *Чтения в Императорском Обществе Истории и Древностей Российских при Московском Университете*, 2, 67–85 (Project for the establishment of the Baturin University, 1760. Written by Hr. Nik. Teplovym for the earl Hetman. (1863). *Readings at the Imperial Society of Russian History and Antiquities at the Moscow University*, 2, 67–85).

23. Самойлов, Ф. А. (Сост.). (1999). *Новороссийский университет в воспоминаниях современников*. Одесса: Астропринт (Samoilov, F. A. (Comp.). (1999). *Novorossiisk University in the memoirs of contemporaries*. Odessa: The Astroprint).

24. Січинський, В. (1946). *Чужинці про Україну. Вибір з описів подорожів по Україні та інших писань чужинців про Україну за десять століть*. Авгсбург

(Sichynskiy, V. (1946). *Strangers about Ukraine. Selection from descriptions of travels in Ukraine and other scriptures of strangers about Ukraine for ten centuries*. Augsburg).

25. Скржинська, М. (2013). Освіта в процесі формування античних держав на території України (VI–IV ст. до н.е.). *Україна в Центрально-Східній Європі, 12–13, 15–31* (Education in the process of the formation of the antique states in the territory of Ukraine (VI–IV centuries BC). *Ukraine in Central-Eastern Europe, 12–13, 15–31*).

26. Сумцов, Н. Ф. (1888). Культурный уголок Харьковской губернии (Поповская Академия). *Отдельн. оттиски из «Харьковского сборника»*. Харьков: Типография губернского правления (Sumtsov, N. F. (1888). Cultural corner of Kharkiv province (Popov Academy). *Separate Imprints from the Kharkiv Collection*. Kharkov: Typography of provincial government).

27. Kempa, T. (2006). *Akademia i Drukarnia Ostrogska. Biały Dunajec*, Ostróg: wyd. «Wołanie z Wołynia».

28. Moklak, J. (2014). The Struggle for the Ukrainian University in Lviv – the Italian and South Slavic Context (1908–1914). *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія Українознавство (Bulletin of Kyiv national Taras Shechenko university. Series Ukraine studies)*, 1 (17), 43–46.

29. Omeljan Pritsak and Ihor Sevcenko, eds. «The Kiev Mohyla Academy (Commemorating the 350th Anniversary of Its Founding, 1632–1982)». (1985). *Harvard Ukrainian Studies*, VIII, 1/2.

30. Rüegg, W., Symoens, H. de (Ed.) (1996). *A History of the University in Europe. Volume II: Universities in early modern Europe (1500–1800)*. Cambridge University Press.

31. Skarga, P. (1577). *O jedności Kościoła Bożego pod jednym Pasterzem i o greckim od tej jedności odstąpieniu*. Wilno.

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Лариса. Периодизация развития высшего образования в Украине.

В разведке осуществлена периодизация процесса зарождения, становления и развития высшего образования в Украине, выделены протоуниверситетский, доклассический, классический, модернизационный, советский, современный (постмодернистский) периоды – от афинской системы в полисах Северного Причерноморья, школ повышенного типа в Киевской Руси для подготовки представителей государственной и духовной элиты, братских школ, Острожской и Киево-Могилянской академий к функционированию сети университетов, специальных высших учебных заведений, народных университетов. Определены исторические, общественно-политические, экономические, социокультурные, ментальные, образовательные, научные факторы, которые детерминировали динамику количественных и качественных изменений и нововведений в высшей школе.

Ключевые слова: периодизация, развитие высшего образования, тип высшей школы, академическая автономия, образовательный идеал, модель университета, академия, доклассический университет, классический университет, свободная высшая школа.

SUMMARY

Korzh-Usenko Larysa. Periodization of higher education development in Ukraine.

In the article the periodization of higher education development in the territory of Ukraine has been carried out and the following main periods have been distinguished: proto-university (V century BC – XV century), which involves origination of schools of the higher level, oriented towards the Greek-Byzantine models of scholarship; pre-classical (XVI – late

XVIII century), marked by the activity of brotherhood schools, Ostroh and Kyiv-Mohyla Academies, based on the synthesis of the national tradition with the European humanistic paradigm; classic (late XVIII – late XIX century) was marked by orientation of the higher school to the German university supporting the freedom of scientific creativity, in combination with the elements of the French model, which envisaged unification and centralization. At the beginning of the XX century the modernization period was initiated, aimed at the implementation of the idea of a free higher school, a combination of universal human values and national values, academic autonomy, freedom of teaching and learning, self-realization of the personality of a student and a teacher. Nevertheless, in the Soviet period (1921–1990), a radical reorganization of the higher school took place on the basis of class values and Marxist-Leninist methodology, the elimination of academic autonomy, unification, and centralization. The modern postmodern development of higher education in Ukraine is based on a innovative paradigm in the conditions of globalization.

Among the number of factors that influenced development of higher education in Ukraine, the author has distinguished: historical (deep traditions of functioning of the institutions of higher level, openness of the Ukrainian educational space to the extrapolation of positive foreign experience, indigenous peoples' desire for higher education, practice of "educational tourism"); socio-political (external and internal policy of the state; democratization and formation of civil society institutions; growth of national consciousness and civil culture of the population), economic (scientific-technological progress, modernization of the economy, industrialization, urbanization, growing need for qualified specialists), socio-cultural (deepening of social differentiation, activization of private initiative and public-pedagogical movement, practice of charity and philanthropy; desire of the Ukrainian intelligentsia to develop a national culture; strict censorship and prohibition of Ukrainian language, literature, schools in the Russian Empire); educational (genesis of values, educational ideal and goal of education, transformation of mission of the university, conceptual maturity of different models of higher education, ideas of reformatory pedagogy and free higher education); scientific (structuring of the science, establishment of new methodological approaches, expansion of the nomenclature of specialties, institutionalization of pedagogy as a separate branch of scientific knowledge, integration into the world research space).

Key words: periodization, development of higher education, type of higher school, academic autonomy, educational ideal, university model, academy, pre-classical university, classical university, free higher school.

УДК 378:796.012.1:797.2

Яна Коштур

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-4548-040X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/293-303

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЮ ДІТЕЙ 6-РІЧНОГО ВІКУ В УМОВАХ ГЛИБОКОГО ПЛАВАЛЬНОГО БАСЕЙНУ

У статті визначено науково-педагогічне підґрунтя для пошуку шляхів оптимізації навчання плаванню дітей 6-річного віку в умовах глибокого плавального басейну. Виявлена недостатньо висвітлена проблема навчання в умовах глибокого плавального басейну дітей даної вікової групи. З метою вирішення даного питання у статті подано спеціально підібрані засоби й методи навчання та розкрито умови їх

реалізації під час занять у глибокому плавальному басейні з дітьми 6 років. У результаті педагогічних зусиль відбулися якісні позитивні зміни та прискорення процесу освоєння навчального матеріалу, що доводить ефективність обраних засобів і методів навчання. Актуальним є вивчення інших проблем пошуку оптимізації навчально-тренувального процесу плавців різних вікових груп.

Ключові слова: плавання, діти 6-річного віку, початкове навчання, глибокий плавальний басейн.

Постановка проблеми. Плавання є одним із засобів фізичного виховання, який належить до найбільш масових видів спорту. Кожну дитину необхідно навчити не боятися води, уміти вільно триматися на її поверхні та пропливати хоча б невелику відстань. І краще починати це робити в ранньому віці.

У теперішній час, як у теорії, так і у практиці переважають концепції початкового навчання плаванню в умовах неглибокого плавального басейну. Між тим, на сьогоднішній день, у нашій країні існує велика кількість глибоких, не пристосованих для початкового навчання плаванню, басейнів. У них ведеться достатньо активна робота з навчання дітей плаванню. Однак, існує проблема у відсутності експериментально перевірених методик початкового навчання плаванню в умовах глибокого басейну.

Іншим, не менш важливим фактором, є те, що в навчанні плаванню в умовах глибокого плавального басейну залишаються без уваги діти 6-річного віку. Саме тому, недостатньо висвітленим є питання про конструкцію та спосіб застосування підтримуючих засобів на воді, а також послідовність вивчення спортивних способів плавання з дітьми 6-річного віку в умовах глибокого плавального басейну.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням плавання як виду спорту, вивченням питань його оздоровчої спрямованості, прикладного значення, масовості та впливу водного середовища на організм людини займалися чимало вчених [1–4; 7–12]. У перерахованих вище працях висвітлено процес навчання плаванню, зокрема сутність цілісно-роздільного методу, методиці паралельно-послідовного й одночасного оволодіння спортивними способами плавання.

Аналіз науково-методичної літератури виявив невелику кількість робіт, присвячених проблемі навчання дітей плаванню в умовах глибокого плавального басейну [5; 6; 13; 14]. На їх думку, не дивлячись на складність початкового періоду, навчання дітей плаванню в умовах глибокого басейну є значно результативнішим заняття у «лягушатнику».

Визначені вище питання потребують спеціально додаткових досліджень, на базі яких можна розробити й експериментально обґрунтувати методику навчання дітей 6-річного віку плаванню на глибокій воді у критому плавальному басейні. Вирішенню цього питання і присвячена дана робота.

Мета статті полягає у визначенні шляхів оптимізації навчання плаванню дітей 6-річного віку в умовах глибокого басейну.

Для досягнення поставленої мети нами були використані такі **методи дослідження**: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічні спостереження, педагогічний експеримент, методи статистичної обробки результатів.

Викладення основного матеріалу. Систематизація та узагальнення результатів педагогічних спостережень, що проводилися на заняттях початкового навчання плаванню дозволили нам сформулювати організаційно-методичні аспекти занять плаванням із дітьми 6-річного віку в умовах глибокого басейну.

У нашому дослідженні ми використовували поурочну форму проведення занять із плавання, де кожне заняття органічно було пов'язане з попереднім та наступним. Заняття за розробленою методикою проводилися 3 рази на тиждень, включали 15 хвилин тренування на суші та 45 хвилин тренування у воді. Курс із навчання плаванню дітей 6-річного віку складався з 32 занять в умовах глибокого плавального басейну. Реалізація експериментальної методики занять із плавання передбачала навчання техніці спортивних способів плавання кроль на спині та кроль на грудях, які вивчалися спочатку за елементами; надалі відбувалося об'єднання елементів у різноманітні ланцюги, а потім спосіб вивчався в цілому.

Навчання починалося з ознайомлення з руховою дією, а ознайомлення поділялося на кілька етапів: 1) осмислення; 2) складання проекту вирішення; 3) спроба виконати дію. Всі ці елементи на практиці дуже тісно пов'язані. Розглядаючи питання про формування рухових навичок у плаванні та взагалі у спорті, можна зазначити, що увесь процес становлення та вдосконалення цих навичок можна умовно поділити на три основні фази.

Перша фаза – це етап початкового розучування. Оволодіння технікою на рівні деякої її стабільності – головне завдання цієї фази. Вона характерна переважанням у корі головного мозку процесів збудження над процесами гальмування. Відсутність досвіду у виконанні вивчаючого руху, невміння узгоджувати окремі дії, надмірне збудження рухових центрів кори головного мозку – усе це призводить до надмірного м'язового напруження, скованості та недостатньої ефективності рухів, великої трати енергії та швидкого стомлення дітей. У низці випадків дитина виявляється нездатною виконати дану вправу, в інших – виконує її з великими погрішностями. Щоб зробити цю вправу доступною, а також і в тих випадках, коли треба усунути або попередити значні погрішності у структурі рухів, вправу вивчають по частинам, елементам та потім об'єднують низку окремих приватних дій в одну цілісну дію. Це полегшує учням оволодіти рухом. Крім того, слід відмітити, що перша фаза навчання переходить до другої, коли дія в цілому буде засвоєна.

Друга фаза навчання характеризується впорядкованістю процесів збудження та гальмування в корі головного мозку, усуненням збудження, яке викликає зайве та шкідливе напруження м'язів, становленням динамічного стереотипу.

Плавальні рухи забезпечуються узгодженням роботи великої кількості різних м'язів. Кожен із цих м'язів повинен скорочуватися у суворо визначений момент та з потрібною силою. Чергування напружень і розслаблень різних м'язів регулюється діяльністю центральної нервової системи. Проте спочатку, при перших спробах виконати новий рух, у корі головного мозку виникає надмірне збудження й рух виконується нечітко, судомно, надто напружено. Тільки багаторазово повторюючи рухи та акцентуючи увагу на правильному чергуванні напружень і розслаблень, можна усунути надмірне напруження та зробити рух економічним і доцільним. Таким чином формується руховий стереотип у дітей.

У цей період основним засобом навчання є вправи, у яких виконуються рухові навички в цілому, а додатковими – вправи у виконанні окремих його елементів.

Третя фаза – це подальше вдосконалення навички, створення умов для трансформування рухової навички в уміння вищого порядку, уточнення діяльності аферентних систем, зміна й уточнення в русі, які викликані зміною можливостей дитини, зокрема розвиток сили, витривалості, швидкості, гнучкості у процесі навчання та тренування.

Загальнорозвивальні, підготовчі та імітаційні вправи на суші діти виконували на початку кожного заняття з плавання, що прискорювало процес навчання плаванню та сприяло розвитку рухових якостей, які мають першорядне значення під час плавання. Ці вправи дозволили зосередити увагу дітей на техніці виконання рухів, перевірити правильність засвоєння плавальних рухів, виправити помилки й засвоїти вихідні положення.

Слід відмітити, що темп оволодіння навичками плавальних рухів учнів 6-річного віку неоднаковий. Тому ми підбирали для кожного учня різну кількість та обсяг необхідних вправ для освоєння й закріплення навчального матеріалу. Тобто ми особливу увагу приділяли індивідуальному та диференційованому підходу до кожного учня під час навчання плаванню.

Ураховуючи специфічність проведення занять із плавання в умовах глибокого плавального басейну, ми обов'язково використовували на заняттях підтримувальні на воді засоби (підтримувальний пояс, плавальні дошки, плавальні ласты) та підтримувальну жердину.

Методика застосування підтримувальних засобів на воді під час навчання плаванню дітей в умовах глибокого плавального басейну, включає в себе наступне. Підтримувальні засоби на воді застосовувалися паралельно в різних сполученнях у залежності від завдань заняття. У

процесі навчання плаванню застосування підтримувальних засобів на воді поступово зменшувалося в такій послідовності:

- підтримувальний пояс застосовувався на 1–25 заняттях. Мета застосування – утримання на поверхні води в горизонтальному положенні. На 1–8-му занятті величина утримувальної сили була максимальною; на 9–15-му – вона зменшувалася на $\frac{1}{4}$; на 16–22-му – зменшувалася на $\frac{2}{4}$; на 23–25-му – зменшувалася на $\frac{3}{4}$; на 26–30-му заняттях усі завдання виконувалися без надувного круга;

- плавальні ласты застосовувалися на 3–23 заняттях. Мета застосування – акцентування роботи ніг. Об'єм застосування плавальних ласт поступово зменшувався: на 5–8-му заняттях усі завдання виконувалися з ластами; на 9–23-му частина завдань виконувалася без ласт; на 24–32-му усі завдання виконувалися без ласт;

- плавальна дошка застосовувалася на 6–32 заняттях. Мета застосування – допомога в утриманні на поверхні води в горизонтальному положенні, а також допомога під час вивчення техніки роботи ніг.

У ході нашого експериментального дослідження під час початкового навчання плаванню у глибокому плавальному басейні на 1–15-му заняттях, коли діти ще не можуть самостійно утримуватися на поверхні води (усі заняття проходять із використанням підтримуючого поясу) для навчання різноманітним компонентам техніки спортивних способів плавання ми застосовували такі сполучення підтримуючих засобів на воді:

- для навчання вмінню утримувати горизонтальне положення тіла у воді: підтримувальний пояс; підтримувальний пояс та плавальні ласты; підтримувальний пояс, плавальні ласты та плавальна дошка;

- для навчання техніці роботи ніг у спортивних способах плавання кролем на спині та кролем на грудях: підтримувальний пояс та плавальні ласты;

- для навчання спортивним способам плавання кроль на грудях та кроль на спині: підтримувальний пояс, плавальні ласты та плавальна дошка.

Під час початкового навчання плаванню у глибокому басейні на 26–32-му заняттях, коли діти вже засвоїли навичку самостійно утримувати тіло на поверхні води, для навчання різноманітним компонентам техніки спортивних способів плавання ми застосовували такі сполучення підтримувальних на воді засобів:

- для навчання та вдосконалення виконання техніці роботи ніг у спортивних способах плавання кроль на спині та кроль на грудях: плавальна дошка та плавальні ласты;

- для навчання спортивним способам плавання кроль на грудях та кроль на спині: плавальні ласты.

Методика передбачала під час навчання у глибокому плавальному басейні з дітьми 6-річного віку дотримання нами такої послідовності вивчення спортивних способів: 9–16-те заняття – кроль на спині; 17–26-те

заняття – кроль на грудях. Слід зауважити, що під час вивчення конкретного спортивного способу плавання ми передбачали вдосконалення виконання техніки раніше вивчених способів.

Організація занять із плавання в умовах глибокого басейну мала свої особливості, а саме: навчальний матеріал спочатку вивчався на суші, а потім у воді.

Педагогічні спостереження показали, що водне середовище, з яким діти 6-річного віку уперше контактують на початковому етапі навчання, викликає в них емоційне напруження, що зумовлює вияви водобоязні. До чинників, які викликають водобоязнь, належать:

- висока щільність водного середовища, завдяки якій тіло перебуває в стані, подібному до невагомості;
- в'язкість води, що досить своєрідно діє на органи чуття;
- необхідність узгоджувати рухи з диханням, затримуючи вдих і повільно видихаючи;
- незвичне положення тіла та його сегментів під час виконання основних плавальних рухів;
- дія додаткових зовнішніх сил, як за статичного положення тіла у воді, так і під час плавання, а саме: гідростатичної сили виштовхування, гідродинамічної підйомної сили, сили опору та реакції опору, сили тяги;
- глибина плавального басейну;
- неприємні та больові відчуття, які виникають унаслідок потрапляння води до рота, носу, очей, вух і на шкіру обличчя.

Вищеперераховані чинники на перших заняттях із плавання викликають у дітей молодшого шкільного віку водобоязнь, тривогу, розгубленість, невпевненість у власних силах. Так, педагогічні спостереження показали, що відчуття страху перед водою спостерігалось у 48 % хлопчиків та 75 % дівчат.

З метою подолання синдрому водобоязні ми застосовували спеціальні підтримувальні на воді засоби під час освоєння з водою та навчання спортивним способам плавання, робили акцент на іграх та ігрових вправах, які дозволяють створювати емоційний фон для швидкого засвоєння плавальних рухів і тим самим оптимізувати процес навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку в умовах глибокого плавального басейну.

Граючи, діти готові виконувати навіть непосильний для них труд, готові виконувати ігрові вправи, не зважаючи на чинники, які викликають у них емоційне напруження, прояв водобоязні. Тому, під час початкового навчання плаванню дітей 6-річного віку в умовах глибокого плавального басейну ми велику увагу приділяли іграм у воді з використанням підтримувальних засобів.

Під час початкового навчання плаванню в умовах глибокого плавального басейну та з використанням підтримувальних засобів на воді

нами були підібрані на розроблені ігри у воді з урахуванням віку та фізичної підготовленості дітей 6-річного віку:

1) ігри для освоєння з водою («Хоровод», «Карасі та карпи», «Жабенята», «Водолази», «Морський бій» тощо);

2) ігри для засвоєння та вдосконалення окремих елементів техніки плавання («Акули і дельфіни», «Торпеди», «Фонтан», «Поціль торпедою» тощо);

3) ігри для підвищення рівня загального розвитку (гра у водне поло, різноманітні естафети тощо).

Педагогічні спостереження показали, що у процесі гри діти збуджуються, що сприяє порушенню дисципліни та може призвести до нещасних випадків, тому з перших занять ми використовували ігри у воді на увагу, точність виконання та ігри на зорове сприйняття. Це такі ігри, як «Мисливці та качки», «Клювання», «Слуховий сигнал» та ін.

Під час застосування ігор для освоєння з водою ми спостерігали, що ознайомлення дітей із водою та навчання самотійному просуванню на воді в різних напрямках із короткочасним зануренням відбувалося швидше.

Під час ігор для засвоєння та вдосконалення окремих елементів техніки плавання ми виявили, що ігри даної групи допомагали швидко дітям засвоювати дихання, ковзання при різних положеннях тіла та рук, рухи ногами.

Ігри, які ми застосовували з метою підвищення рівня загального розвитку дітей під час початкового навчання плаванню вирішували й завдання освоєння учнів із водою, а іноді і засвоєння певних елементів техніки плавання. Слід зазначити, що дану групу ігор ми включали в методику початкового навчання лише тоді, коли діти вже більш-менш освоїлися з водою та навчилися плавати.

З метою подолання синдрому водобоязні ми робили акцент на іграх та ігрових вправах, які допомагали дітям подолати страх перед водою і звикнути до водного середовища, поступово переходячи від застосування підтримуючих засобів до самотійного ковзання та плавання.

Під час навчання плаванню діти 6-річного віку тренувалися зістрибувати вниз ногами з низького бортику басейна вже на перших заняттях, удаючись до допоміжних заходів, а саме використовуючи жердини для страховки та допомогу викладача. Педагогічні дослідження засвідчили, що вправи для вивчення стрибків у воду необхідно включати ще на початку першого етапу навчання. Це допомагає дітям швидше освоїтися з водним середовищем та сприяє вдалому опануванню плавальними рухами. Тому невід'ємною складовою кожного заняття з плавання були стрибки у воду, що мали на меті полегшення та прискорення процесу освоєння з водою, покращення орієнтування під водою в напрямках угору-вниз, підвищення емоційності занять, виховання сміливості, рішучості, впевненості у власних силах, дисциплінованості.

Початкового навчання плаванню передбачало освоєння з водним середовищем. Завдяки виконанню підготовчих вправ в ігровій формі діти 6-річного віку навчалися, як занурюватися під воду, дихати у воді та приймати правильне горизонтальне положення під час ковзання на воді.

До навчання техніки спортивних способів плавання ми переходили лише тоді, коли всі діти освоїлися з водою, навчилися відчувати та використовувати її властивості, приймати правильне горизонтальне положення тіла на поверхні води та видихати у воду.

Вправи для вивчення техніки спортивних способів плавання вивчалися як на суші, так і у воді. Для практичного ознайомлення зі специфікою рухів на суші передбачалося виконання імітаційних вправ, які сприяли формуванню в дітей уявлення про амплітуду, напрям і швидкість рухів, їх координаційну та ритмо-темпову структуру.

У воді виконувалися підготовчі вправи, які ми умовно поділили на групи залежно від послідовності їх вивчення. До них належали:

- вправи для вивчення рухів ногами;
- вправи для вивчення техніки дихання;
- вправи для вивчення рухів рук і дихання;
- вправи для узгодження рухів рук і ніг із диханням.

По завершенню курсу навчання плаванню в умовах глибокого басейну з дітьми 6-річного віку, на 33-му занятті проводилося контрольне заняття. Діти 6-річного віку повинні вміти виконувати:

- 20–30 видихів у воду;
- «зірочку» на спині та на грудях;
- ковзання на грудях та на спині без плавальної дошки;
- пропливати 25 м кролем на спині, не торкаючись стінок та доріжок басейну;
- пропливати 25 м кролем на грудях, не торкаючись стінок та доріжок басейну.

За результатами контрольного заняття з плавання можна зробити висновок, що 97 % дітей 6-річного віку якісно виконали всі контрольні завдання, що підтвердило ефективність початкового навчання плаванню дітей в умовах глибокого плавального басейну, які ґрунтувалися на запропонованій нами методиці.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, навчання плаванню дітей 6-річного віку у глибокому плавальному басейні (на відміну від навчання в неглибокому) дозволяє вже на початковому етапі формувати специфічну навичку плавання в безопірному положенні тіла. Тому ми можемо рекомендувати проводити початкове навчання плаванню у глибокому плавальному басейні саме з даною категорією дітей.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямі вивчення інших проблем пошуку оптимізації навчально-тренувального процесу плавців різних вікових груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгакова, Н. Ж., Морозов, С. Н. (2008). *Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание*. Москва: «Академия» (Bulhakova, N., Morozov, S. (2008). *Sanitary, therapeutic and adaptive swimming*. Moscow: «Academy»).
2. Булгакова, Н. Ж., Попов, О. И., Распопова, Е. А. (2014). *Теория и методика плавания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования*. Москва: «Академия» (Bulhakova, N., Popov, O., Raspopova, E. (2014). *Theory and methodology of swimming: a textbook for the students of higher vocational education institutions*. Moscow: «Academy»).
3. Гузман, Р. (2013). *Плавание. Упражнения для обучения и совершенствования техники всех стилей*. Москва: «Попурри» (Huzman, R. (2013). *Swimming. Exercises for learning and improving the techniques of all swimming styles*. Moscow: «Popurri»).
4. Давыдов, В. Ю., Авдиенко, В. Б. (2014). *Отбор и ориентация пловцов по показателям телосложения в системе многолетней подготовки (теоретические и практические аспекты)*. Москва: «Советский спорт» (Davydov, V., Avdiienko, V. (2014). *Selection and orientation of swimmers by body type in the long-term system of training (theoretical and practical aspects)*. Moscow: «Soviet sport»).
5. Давыдов, В. Ю., Косьяненко, Д. А. (2003). Методика начального обучения плаванию девочек 7–10 лет в условиях открытого глубокого плавательного бассейна. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 1, 29–34 (Davydov, V., Kosianenko, D. (2003). *Methods of elementary teaching swimming to girls aged 7–10 in the open deep swimming pool conditions. Physical culture: upbringing, education, training*, 1, 29–34).
6. Завьялова, О. В. (2010). *Начальное обучение плаванию в глубоководном бассейне учащихся 1–4 классов*. Озерск. (Zavialova, O. (2010). *Elementary teaching swimming for schoolchildren in grades 1–4 in the conditions of a deep swimming pool*. Oziersk).
7. Литвинов, А. А., Козлов, А. В., Ивченко, Е. В. (2014). *Теория и методика обучения базовым видам спорта: Плавание*. Москва: «Академия» (Litvinov, A., Kozlov, A., Ivchenko, E. (2014). *Theory and methodology of teaching basic kinds of sport: Swimming*. Moscow: «Academy»).
8. Маклауд, Йен. (2013). *Анатомия плавания*. Москва: «Попурри» (McCloud, Ian. (2013). *The anatomy of swimming*. Moscow: «Popurri»).
9. Платонов, В. Н. (2012). *Спортивное плавание: путь к успеху. В 2 кн. Книга 1*. Москва: «Советский спорт» (Platonov, V. (2012). *Sport swimming: a way to success. In 2 books. Book 1*. Moscow: «Soviet sport»).
10. Платонов, В. Н. (2012). *Спортивное плавание: путь к успеху. В 2 кн. Книга 2*. Москва: «Советский спорт» (Platonov, V. (2012). *Sport swimming: a way to success. In 2 books. Book 2*. Moscow: «Soviet sport»).
11. Поликарпочкин, А. Н., Левшин, И. В., Поварешенкова, Ю. А., Поликарпочкина, Н. В. (2014). *Медико-биологический контроль функционального состояния и работоспособности пловцов в тренировочном и соревновательном процессах*. Москва: «Советский спорт» (Polikarpochkin, A., Lewshin, I., Povareschenkova, Yu., Polikarpochkina, N. (2014). *Medical and biological control over the swimmers' functional state and working capability during practices and during competition processes*. Moscow: «Soviet sport»).

12. Сало, Д., Риуолд, С. (2015). *Совершенная подготовка для плавания*. Москва: Возрождение планеты (Salo, D., Riouold, S. (2015). *The perfect swimming practice*. Moscow: Rebirth of the planet).

13. Степанова, Г. А., Саяпов, А. В. (2016). Методика обучения детей 9–10 лет в условиях глубокого бассейна. *Вестник академии энциклопедических наук*, 3 (24), 9–14 (Stepanova, H., Saiapov, A. (2016). Method of teaching kids aged 9–10 to swim in conditions of a deep swimming pool. *Bulletin of the encyclopedic sciences academy*, 3 (24), 9–14).

14. Феоктистова, А. С. (2016). *Начальное обучение плаванию детей в условиях глубокого бассейна: дополнительная общеобразовательная и общеразвивающая программа*. Нижний Новгород (Pheoktistova, A. (2016). *Elementary teaching swimming for kids in the conditions of a deep swimming pool: additional general education and general development program*. Nizhnii Novhorod).

РЕЗЮМЕ

Коштур Яна. Пути оптимизации обучения плаванию детей 6-летнего возраста в условиях глубокого плавательного бассейна.

В статье определены научно-педагогические основания для поиска путей оптимизации обучения плаванию детей 6-летнего возраста в условиях глубокого плавательного бассейна. Обнаружена недостаточно освещенная проблема обучения в условиях глубокого плавательного бассейна детей данной возрастной группы. С целью решения этого вопроса в статье представлены специально подобранные средства и методы обучения и раскрыты условия их реализации во время занятий в глубоком плавательном бассейне с детьми 6 лет. В результате педагогических усилий произошли качественные положительные изменения и ускорение процесса освоения учебного материала, что доказывает эффективность выбранных средств и методов обучения. Актуальным является изучение других проблем поиска оптимизации учебно-тренировочного процесса пловцов разных возрастных групп.

Ключові слова: плавання, діти 6-річного віку, початкове навчання, глибокий плавальний басейн.

SUMMARY

Koshtur Yana. Ways of optimization of teaching 6-year olds how to swim in the conditions of a deep swimming pool.

The goal of this article is to define the ways of optimization of teaching 6-year olds how to swim in the conditions of a deep swimming pool.

In order to achieve the results of the study, a number of methods were used: analysis, synthesis, comparison and generalization of psychological and pedagogical literature on the problem of research, pedagogical experiment and statistical verification.

After analyzing the literature on this subject, an uninvestigated problem of teaching kids of that age group how to swim in a deep swimming pool was found. In order to decide this problem, some specially selected means and methods of teaching and their realization circumstances during swimming practices with 6-year olds in a deep swimming pool are presented in this article.

Taking the specifics of these deep swimming pool practices into account, a few support devices were supposed to be used, such as supporting belts for swimming, swimming boards, flippers and a stick to hold on. These devices were used simultaneously and in various combinations depending on the tasks. During the teaching process, the number of these devices was gradually decreased.

Elementary swimming skills include getting used to the water. By doing the preparation exercises in a playing form, kids had learned how to dive, breathe in the water and to be in a right horizontal position while sliding in the water.

We started teaching children the techniques of sport swimming styles only when all of them got used to the water environment and learned to feel and use its' specifications and learned to be in a correct horizontal position on the surface of the water and to exhale into the water.

According to the results of the control practice, it can be concluded that almost all 6-year olds have successfully accomplished all the tasks, which proves the efficiency of the proposed method for teaching children how to swim in the deep swimming pool.

The practical significance of this study lies in the higher efficiency of teaching swimming to elementary school kids, which shortens the learning time span, improves the quality of learning the kinds of sport swimming, improves the swimmers' results if using this proposed method.

So, teaching 6- year olds to swim in the conditions of a deep swimming pool (as opposed to the conditions of a shallow pool) allows to form the habit of swimming without any support at this early stage, and that's why we recommend to start teaching swimming in the deep swimming pool with this age group.

The following investigations are supposed to be conducted in the direction of studying other problems of finding ways to optimize the teaching process of swimmers of different age groups.

Key words: swimming, 6-year olds, elementary education, deep swimming pool.

УДК 355.13+796](477)"653"

Сергій Лазоренко

ORCID ID 0000-0001-6493-8514

Дмитро Балашов

ORCID ID 0000-0001-7573-6598

Микола Чхайло

ORCID ID 0000-0002-7368-5202

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/303-313

ВІЙСЬКОВІ ТА ФІЗИЧНІ ЗВИТЯГИ СТАРОРУСЬКИХ БОГАТИРІВ

Трохи більше чверті століття тому наша країна отримала незалежний політичний статус і визнання в усьому світі. Лише незалежний статус держави дозволив гостро поставити питання відродження духовної спадщини. Українці повертаються до витоків власної історії, культури, мистецтва, релігійності тощо, як було колись, за часів наймогутнішої держави раннього середньовіччя – Київської Русі. Тож у контексті зазначеного звертають на себе увагу військові та фізичні традиції слов'янського богатирства та ратоборства. Тому, у теоретичному плані, інформація даного дослідження основних суспільних функцій, які виконували військовий вишкіл, народні ігри та розваги в давніх слов'ян, надзвичайно важлива для з'ясування їхніх історичних витоків, впливу на формування українського етносу й

конкретизації розрізнених фактів, відомостей і свідчень у цілісну систему знань про фізичну культуру Київської Русі.

Ключові слова: *фізична культура, військовий вишкіл, Руські ігрища, фізичне виховання, князь, богатир, билини.*

Постановка проблеми. У ХХ столітті, більше семидесяти років, комуністична ідеологія Радянського Союзу методично знищувала духовну самобутність волелюбного українського народу, досягши при цьому значних результатів. Лише незалежний статус нашої держави дозволив гостро поставити питання відродження духовної спадщини, про яку свого часу писали Т. Г. Шевченко, І. Я. Франко, Л. П. Косач (Леся Українка) та ін. До цих пір, українці вже не вірили ні в кого, не мали власних ідеалів та героїв, патріотичних почуттів, поваги до самих себе і до власної унікальної країни тощо. Але останнім часом ми констатуємо зворотні процеси: молодь почала цікавитися власною історією, культурою, мистецтвом, відроджувати християнську традицію, формувати патріотичні погляди, адекватно ставитися до рідної мови. Така тенденція дає впевненість стверджувати, що вітчизняна духовна культура буде реанімована й розвиватиметься в серцях майбутніх поколінь.

Кожна відома цивілізація, європейського континенту і не тільки, залишила після себе в історії великий пласт інформації про свою культуру, архітектуру, науку, виробництво, медицину тощо. А також у контексті загальної культури – відомості про фізичну культуру, ініціативні заходи та спортивні фестивалі. Так, до наших днів, із сивої давнини, надійшли факти про давньогрецьку агоністику, про гладіаторський вишкіл невольників та перегони квадриг у стародавньому Римі, про японську систему військової підготовки самураїв, про ритуальні ігри з м'ячем народів мезоамерики, про скіфські ініціативно-спортивні фестивалі, про ритуальні бої рабів на мечях під час поховання видатних етрусків, про галльські лицарські поєдинки тощо. Усі перераховані народи посіли своє почесне місце узагальній історії людства. І прикрим виглядає той факт, що один із наймогутніших народів раннього середньовіччя – слов'яни – не має своєї ніші в зазначеному підрозділі історичної науки. Пояснення такої ситуації можна знайти в засновника історичної науки та слов'янознавства в південних слов'ян Мавро Орбіні (1563–1614), який у своїй роботі «Славянское царство» пише про великий народ (мовою оригіналу): «Имея в избытке мужей воинственных и доблестных, не нашлось у него мужей учёных образованных, которые своими писаниями обессмертили его имя. Другие племена, намного уступающие ему в своём величии, лишь потому пользуются ныне такой известностью, что имели учёных мужей, прославлявших их своими писаниями».

Що стосується слов'ян, то до сьогодення дожили лише опосередковані факти про них, із давньогрецьких і давньоримських

хронологій, записок арабських мандрівників та ін. Більш детальну інформацію можна знайти у волхвовниках, повістях: «Повісті дочасних літ» (XI ст.), «Повість про розорення Рязані Батиєм» (XIII ст.); літописах: Лаврентіївському (1116), Іпатіївському (1118 р.), Никонівському (XVI ст.), давньоруському народному епосі – билинах, казках, переказах тощо [8].

Не збереглися до наших днів і артефакти, які б демонстрували військовий і фізичний вишколи наших давніх пращурів. Тож перераховані аргументи і є саме тими причинами, через які більшість науковців із історії фізичної культури у своїх роботах лишають чисті сторінки для опису військових традицій, фізичного вишколу, ініціативних заходів та спортивних фестивалів славетного народу раннього середньовіччя – слов'ян.

Аналіз актуальних досліджень. Для вивчення питань, пов'язаних із розвитком фізичної культури Київської Русі, усна народна творчість, як джерело, використовувалася дотепер недостатньо. Із тем, які досі розроблені, можна виділити історію шахів, боротьби, вправне вміння управляти конем, силові та металеві вправи, кулачні поєдинки – інформація про які деталізована археологічними матеріалами, даними лінгвістики, етнікону, збирачів фольклору та вивченням билинних сюжетів. Окремим аспектам давньоруської фізичної культури присвячені статті В. А. Старкова, у яких автор розглядає усну народну творчість (билинні сюжети) як джерело історико-фізкультурної інформації [10]. Р. С. Липець у своїй праці «Епос і Давня Русь», побудованій на билинній тематиці, у розділі «Змагання та інші розваги на бенкетах» розглянула кінні перегони, згадала боротьбу, шахи, полювання та інші види суперництва староруських звитязців [6]. Історію княжого війська досліджували І. Крип'якевич, Б. Гнатевич, З. Стефанів, О. Думін та С. Шрамченко [4]. Таємницям бойових мистецтв українського народу присвячена монографія Т. Каляндрука [2]. Але не завжди кількість відповідає якості. Існує цілий пласт відомостей про різнобічні аспекти ритуалів, ініціацій, військового вишколу, спортивних фестивалів Київської Русі, та немає цілісної системи загальної інформації про фізичну культуру й ратоборські вміння слов'ян, яка б дійсно і по праву зайняла своє місце поряд із ранньосередньовічними системами фізичного виховання народів, зазначеного періоду.

Мета даного дослідження полягає в систематизації авторським колективом розрізненої інформації на основі аналізу науково-методичної літератури та узагальнення відомостей про прикладне, військове та ініціативне значення фізичної культури слов'ян часів Київської Русі.

Методи дослідження: аналіз науково-методичних та історичних джерел, узагальнення думок дослідників даної теми.

Виклад основного матеріалу. Теоретично, проаналізувавши історичні документи і врахувавши інформацію усної народної творчості, можна зазначити, що система військового та фізичного вишколу давніх слов'ян була

синтетичною. Вона ввібрала в себе найкращі традиції народів, які населяли територію нинішньої України в докиєворуський період, і етносів, із якими межували наші пращури. Фізична культура, до початку Київської держави, одержала свій розвиток у надрах скіфської державності [3]. Цю теорію обстоюють А. М. Хазанов та Б. А. Рибаків, які вбачали розвиток слов'янського елемента у глибинах скіфського етносу. Уся система ритуально-ініціативних заходів мешканців стародавнього Києва збігається із скіфською, яку описав батько історії Геродот. Змагальний елемент, у який визначалися найкращі богатирі (слов'яни вважали, що богатирі – це люди напівбоги, яким Бог дав силу захищати бідних та знедолених), наші пращури запозичили у греків та візантіївців. У давньослов'янському літописі ми можемо знайти рядки, у яких описуються кінні перегони в Царгороді, за участю візантійського імператора Михайла: «...сам колесничая уристания всегда творяше и некогда четверицу добро управив...». Було відомо давнім слов'янам і про Олімпійські ігри. У давньоруському перекладі трактату грецького філософа Діонісія Ареопігита можна знайти такі рядки: «Олимпиада нариются п'ять удаления на горбе бываема, 1-е мустнями битися, 2-е боритися, 3-е теши и пеши и на колесницах, 4-е скакати, 5-е камык метяху, и сия яко праздник имуще». І таких прикладів в аналах історії можна знайти велику кількість. Виходячи з вище зазначеного, ми можемо говорити про фізичну культуру слов'ян як про систему, що ввібрала в себе надбання фізичного вишколу багатьох народів тогочасної Європи.

Власну волелюбність і жагу до незалежності давнім проукраїнцям приходилося відстоювати в постійній боротьбі з оточуючими народами і кочовими племенами. Саме в цій боротьбі і міцнів народ, якому судилося створити наймогутнішу державу раннього середньовіччя – Київську Русь. Невідомий Візантійський історик Псевдо-Маврикій (VI–VII ст.) у своєму «Стратегіконі» так оцінював військове вміння давніх праукраїнців: «Племена слов'ян чисельні, витривалі, легко переносять жару, холод, дощ, відсутність теплого одягу, нестаток їжі. Битися зі своїми ворогами вони люблять у місцях, порослих густим лісом, у тіснинах, на обривах, з вигодою для себе користуються раптовими атаками та хитрощами. Досвідчені вони також і в переправі через річки, перевершуючи в цьому всіх людей. Мужньо витримують тривале перебування у воді... пірнаючи в товщу та тримаючи в роті порожнистий очерет, що знаходиться над водою та через який дихають, лежачи на дні горілиць. Під водою вони можуть перебувати годинами, так що важко дізнатися про їхню присутність... Кожний озброєний двома невеликими списами, деякі мають міцні щити, які важко переносити з місця на місце. Вони також користуються дерев'яними луками з невеличкими стрілами, кінці яких змащені особливою для стріл отрутою. Отрута сильно діюча, якщо поранений вчасно не вип'є протиотруту, або не використає інші допоміжні засоби, відомі досвідченим

лікарям, чи не обпалить поранення навколо для того, щоб отрута швидко не розповсюджувалася тілом, то він швидко загине». Арабський мандрівник і письменник Абу Алі Ахмед ібн Фадлан у своїй роботі «Мандрівка Ібн Фадлана на Волгу» (930) звертає увагу на тілесність і прихильність до гігієни слов'ян: «Зростом вони високі, гарні собою і сміливі в нападах. Люблять охайність в одязі, навіть чоловіки носять золоті браслети, я бачив русів, як вони прибули у своїх торгових справах і розташувалися коло річки Атіль. Я не бачив більш довершених тілом, ніж вони. Вони подібні пальмам – біляві, гарні лицем, білі тілом». Візантійський письменник та історик, автор 10-ти томної «Історії» Лев Діакон (950–бл.1000) пише про воїнів Святослава Ігоревича (935–972): «Цей народ відважний до нестями, хоробрий, сильний».

У виховній системі слов'ян особливе місце посідали ігрища, пов'язані з культовими обрядами. Вони присвячувалися матері-землі (веснянки), богам грому і блискавки – Перуну, богам сонця – Ярилу, богам родючості – Даждьбогу, богам вогню – Сварожичу. Ігрища склалися з танців, пісень, хороводів, різноманітних ігор і фізичних вправ, що носять змагальний характер. На цих іграх молодь прагнула показати своє вміння у стрільбі з луку, метанні каміння в ціль і на дальність, в іграх (городки, бабки тощо).

Про велич, могутність та хоробрість київських дружинників написано велику кількість літератури, яка по суті є переказом давньоруських епічних оповідань, літописів, казок та письмен давніх волхвів. Серед славних імен, які назавжди залишили свій слід в історії нашої прадавньої держави, ми зустрічаємо знані кожному українцеві імена богатирів-борців з монголо-татарською навалою Іллі Муромця, Добрині Микитовича, Олешки Поповича, Євпатія Коловрата, молодого воїна – Кирила Кожум'яки, древлянського волхва – Доброгоста, князівського ратника – Межибора та ін.

Як розповідає одна з легенд, влітку 982 року, після виснажливого походу на в'ятичів, на річці Трубіж, військо князя Володимира зустріло величезну армію печенігів. Виїхав наперед головний печеніг і запропонував Володимирі на ранок бій між печенізьким та київським воїнами. Якщо переможе мій, мовив головний печеніг, будемо воювати три роки на твоїй землі, а якщо переможе твій, то три роки воювати взагалі не будемо. І наступного ранку відбулося дужання між воїном Кирилом Кожум'якою і могутнім кочівником. Як свідчать літописи Воскресенський, Лаврентіївський та Софіївський, молодий Кожум'яка «удави печенежина в руки до смерті». Налякані печеніги кинулися тікати, князівська дружина їх наздогнавши, почала сікти на смерть. І наказав Володимир закласти місто біля того броду, і назвати те місто Переяславом (від слов'янського «перейал» – здужав), де Кирило Кожум'яка здолав могутнього печеніга. Через сімдесят років у такий самий спосіб вирішилося протистояння русів та печенігів. Але зараз продемонстрував свою вправність у боротьбі київський дружинник Ян

Усмарь: «И выступил муж Владимира, и увидел его печенег... И размерили место между обоими войсками и пустили их друг против друга, и удавил муж печенежина руками досмерти». Нерідко боротьба вирішувала питання скінчення війн поміж князів. Так, літописи зберегли для нащадків опис поєдинку між Мстиславом (князем Тмутаракані) і Редедею (князем черкесів): «Не оружием будем биться, но борьбою. И схватились борьбою крепко...». Переміг Мстислав, і відтоді черкеси платили йому данину й допомагали у військових походах. Лінгвістичні дослідження щодо розповсюдження в давньоруському діалекті слів боротися, борець, одноборець, ратиборець, боралище (місце проведення поєдинків) указує на те, що цей вид спорту займав провідне місце у фізичній культурі Давньої Русі.

Письмена волхвів розповідають нам про іншого київського дружинника Межибора, який відзначився в печенізьких кампаніях. «Прийшов Межибор і сказав Межибор: Рука – блискавка, нога – грім. Рука – меч, нога – молот. Неправді за правду – смерть! І вдарив Межибор печенізького князя в обличчя... І вдарив печеніга кулаком під серце. І впав мертвим князь. Не для раті це, а для чистого шляху, котрим правда йде – сказав Межибор і вдарив кулаком по дубові. І захитався дуб, і впало з нього листя з жолудями... І закричав у лісі Дів, і вибіг із лісу Тур. І впав у ноги Межибору. І з великим жахом кинулися навіть київські печеніги, здивовані силою Межибора...».

Ще одну історію описано у «Волхвовнику», яка розповідає про древлянського волхва Доброгоста, якого образив київський князь Ігор. Розгніваний Доброгост пішов без зброї на три десятки князівських дружинників, озброєних мечами. «Чи то блискавки засвіркали... Доброгост розкидав могутніх дружинників, декількох покалічив, а одного вбив. Зброєю йому слугували його руки і ноги».

Никонівський літопис розповідає про ратні подвиги Олешки Поповича, який розпочав свою службу ратоборця у князя Всеволода Велике Гніздо (1154–1212). А потім воював під проводом його сина Костянтина Ростовського (1185–1218). Як свідчить історичний документ: «А тогда нападали на нашу землю татары. Он и позвался на татаров. Одного татарина за ноги схватил, да этим человеком двести тысяч перебил... А потом воевал много тут. Смелый Алёшенька Попович много воевал». Інший літопис розповідає, як у битві між двома князями Юрієм Всеволодовичем і Костянтином Всеволодовичем 1217 року, останньому допомогли одержати перемогу два храбра Добриня Золотий Пасок (Добриня Микитович) та Олешко Попович зі своїм слугою Торопом. Після смерті Костянтина Ростовського Добриня, Олешко та Ілля Муромець відправилися до Києва на службу до князя Мстислава (1156 або 1162–1223).

Євпатій Коловрат, як зазначає літопис, не був видатним політиком, не був боярином, але його видатні військові таланти не підлягають сумніву. Монголо-татарським воякам довелося випробувати їх особисто. 21 грудня

1237 року Батийські тумени спалили Рязань. Євпатія з малою дружиною, Юрій Ігорович Рязанський (загинув 1237) у цей час відрядив за поміччю до Чернігова. Звістка про загибель рідного міста змусила рязанців швидко повернутися додому. Але було вже запізно, Рязань він узрів згорівшу і зруйновану. «Євпатий закричал в горести души своей и разгораясь сердцем. И собрал небольшую дружину – тысячу семьсот человек, которые Богом сохранены были вне города», – розповідає «Повість про розорення Рязані». З невеликою дружиною Коловрат наздогнав ординців на кордоні Рязанських і Суздальських земель та напав на передові війська монголо-татар. Рязанці на чолі зі своїм воєводою билися так хоробро й мужньо, доки в їхніх руках не ламалася зброя, після чого вони вихоплювали мечі татар і ними ж сікли кочовиків. Серед загарбників почалася паніка й поширилися чутки, що це не люди, а духи згублених русичів. Племінник Батия Хостоврул виголосився привести до хана Євпатія живим. З великим загоном він напав на рязанську дружину й викликав Коловрата на поєдинок, який закінчився досить швидко – Євпатій розсік монгола навпіл – від плеча до сідла. У «Повісті...» рязанський богатир змальований як великої сили і великого зросту воїн, що приніс великого клопоту загарбникам. Тому для його вбивства монголи задіяли камнеметальну зброю. Чи насправді отак закінчилися останні дні храбра ми не знаємо, більш за все, середньовічний автор удався до метафори, що звеличити силу й міць героя, проти якого була безсилою тогочасна зброя.

У битві з монголо-татарськими тумами майже кожне Київське місто проявило величний героїзм, але такий героїзм був розрізненим, не об'єднаним навколо стілького міста. Тому майже двісті років Київська Русь виплачувала данину монголо-татарам. У цих війнах відзначився і смоленський богатир – Меркурій. Родом він був із західних моравських слов'ян і приїхав на службу до князя Смоленського, як розповідає «Слово про Меркурія Смоленського». Однієї ночі 1239 року, коли Батий став табором навколо стін Смоленська, одному з ченців явилася сама Богородиця, яка попрохала привести Меркурія в храм. Коли богатир прийшов, Богородиця мовила йому: «Посылаю тебя, чтобы ты отразил врагов от града сего и защитил храм сей... В сей битве ты победишь врагов и сам получишь от Господа венец победы и вечного блаженства». У цю ж ніч, натхненний почутим, Меркурій самотужки кинувся в бій із ворогами, убиваючи їх наліво і направо. У розпал бою Меркурій зійшовся з монгольським батиром і переміг його. Але втомленість вдалася взнаки і молодий спритний монгол – син переможеного батира – убив Меркурія.

Неабиякі фізичні здібності й відвагу руські храбри демонстрували не тільки в битвах із загарбниками. Вони мірялися силою і в міжосібних конфліктах. 1147 року син Юрія Долгорукого Гліб, разом із половецьким ханом, сіли облогою навколо Переяслава. І не спромоглися його завоювати

через богатиря Дем'яна Куденевича. На Переяслав, дружина Гліба і половецького хана, напали рано-вранці. І отримали таку відсіч, що вояки коаліції почали втікати. Їх довго переслідували переяславці, а Дем'ян Куденевич ще переміг і суздальського богатиря Волослава.

Слов'янські ратоборці відточували свою майстерність і у спортивно-змагальній практиці. З IX ст. розпочинаються датування «Руських ігрищ», на яких проводилися лицарські турніри, боротьба, кулачні бої, змагання стрільців, верхогони, різноманітні ігри тощо. Про змагання вони не забували й під час військових походів. Так, князь Ростислав 1249 року, під час походу в південно-західні землі, перед штурмом одного з міст біля його стін організував ігрища: «...Красуясь, ... устроил турнир перед городом, и сразился с Воршем, и упал под ним конь, и он вывихнул себе плечо...». Але все ж таки, найголовнішими засобами фізичної підготовки в цей період залишалися різноманітні народні рухливі ігри та фізичні вправи, пов'язані з трудовою і військовою діяльністю.

Багато письмових згадок, датованих IX–XIII століттям, указують на велику популярність серед слов'ян мисливства й рибальства, різні види яких вимагали неабияких фізичних якостей: «Иде Ольга к Новгороду и уставе по мсте погосты и дани и ловичищася по всеи земли» (946), «Лов деюще... Лют ишедис Киева гна по звери в лес» (975). Розповідають літописи і про популярність серед давніх праукраїнців полювання з ловчими птахами: «Сокольници же цареви пришед ловища лебеди», «И на ловы ездяше с ястребы и с соколы и с кречеты...» (1283). Історичні архіви зберегли для нащадків письмові відомості про екстремальні ситуації, у яких праукраїнці демонстрували надлюдські здібності, піднімали камені непомірної ваги, перепливали широкі річки, здійснювали довгі переходи тощо. «И со града метяху на татар камение со стен за полтора перестрела, а камение якоже можаху четьре человека силнии подъяти, и сице взымающе метяху на них» (1239), або здолати річку в плав чи вброд: «Изяслав же...бродишася по нем за Десну» (1159).

У світогляді населення Київської Русі існувала система категорій, що характеризувала фізичні й духовні якості наших давніх пращурів. Ці категорії – здоров'я, сила, швидкість, спритність, витривалість, людяність, гуманізм, духовність тощо. Зазначені дефініції ми можемо відслідкувати, звернувшись до усної народної творчості як до джерела інформації з великим потенціалом. Билини свідчать про широке розповсюдження елементів фізичної культури на теренах Давньої Русі. Насамперед, не тільки неслуханною силою володіли слов'янські велетні, вони були ще вправними атлетами, борцями, інтелектуальними гравцями, мисливцями та вершниками тощо. Билини, що розповідають нам про види фізичної культури, розповсюджені за часів Київської Русі: кінні види та верхогони – практично всі сюжети; види з програми легкої атлетики – стрибки – Ілля

Муромець і Калін-цар, Добриня та Василь Казимирович, Василь Буслаєвич; стрибки з жердиною – Каліка-богатыр; метання ваги – Ілля Муромець і син, Михайло Потик; тривала хода – Сорок калік, Ілля Муромець та Ідолище, Михайло Потик; стрільба з луку – Ілля Муромець та Соловей-розбійник, Три поїздки Іллі Муромця, Ілля Муромець та розбійники, Добриня та Василь Казимирович та ін.; боротьба – Добриня та Василь Казимирович, Ілля Муромець і син, Ілля Муромець та Ідолище, Ілля Муромець та ін.; підняття ваги – Три поїздки Іллі Муромця, Ілля Муромець у сварці з князем Володимиром, Михайло Потик, Вольга та Микула, Святогор; шахи – Добриня та Василь Казимирович, Чурило, Ставр, Михайло Потик, Садко, Дюк, Соловей Будимирович; кулачний бій – Дунай, Хотен Блудович, Василь Буслаєвич, Ілля Муромець і Калін-цар; полювання та рибальство – Ілля Муромець, Добриня Микитич, Добриня та Василь Казимирович, Дунай, Чурило, Дюк та ін.; плавання – Добриня і Змій.

За часів централізації влади навколо столярного граду, великі київські князі починають створювати навчальні заклади, у яких юнаки отримували фізичний і військовий вишкіл. Починаючи з Володимира Великого (960–1015), виховання юнаків здійснювалось і у спеціально для цього організованих «домах молоді», або «чоловічих домах». Відомо, що серед громадських утворень існували «лісові школи», які діяли в межах чоловічих військових союзів. Там відбувались ініціативні «посвяти» молоді, під час яких основна увага приділялася військово-фізичній підготовці. Є підстави вважати, що військово-фізичному вихованню надавалося значення в монастирях, церквах та навчальних закладах, що активно розбудовувалися з часів Ярослава Мудрого. Ці заклади, крім культового, носили ще й оборонний характер. Але першою освітньою ланкою традиційних народно-побутових форм військово-фізичної підготовки були сім'я та рід, де відповідальність за виховання майбутнього воїна покладалася на батька, чоловіків – членів родини (старших братів тощо), старійшин роду. Як засвідчує І. Крип'якевич зі співавторами: «... молодий воїн мусив: пізнати всякі види зброї, різні способи боротьби та лицарських вправ, навчитися кидати списа, стріляти з лука, володіти мечем, шаблею, рубати сокирою, їздити верхи, ходити на лови (на полювання), веслувати, боротися рукопаш... це було тоді і спортом, і підготовкою до війни».

Висновки. Таким чином, за свідченням письмових та джерел усної народної творчості, ми можемо стверджувати, що на момент створення Київської державності та в подальшому, слов'янський люд мав свою високо-розвинену систему фізичного виховання – спочатку як синтетичний елемент, а згодом як самостійний пласт загальноруської культури, що сприяв розвитку давньоруського етносу, виконував різноманітні виробничі і прикладні функції, вирішував завдання військового характеру та допоміг самоідентифікуватись у майбутньому українцям незалежною та вольнолюбивою нацією.

Перспективою подальшого наукового пошуку має стати дослідження взаємозв'язку та впливу фізичної й військової культури слов'ян на систему військового вишколу війська Запорізького.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бака, М. М., Корж, В. П. (2004). *Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді*. Київ: ПВА «Книга пам'яті України» (Baka, M. M., Korzh, V. P. (2004). *Physical and military-patriotic upbringing of youth*. Kyiv: PVA «Book of Memory of Ukraine»).
2. Каляндрук, Т. Б. (2013). *Таємниці бойових мистецтв України*. Львів: ЛА «Піраміда» (Kaliandruk, T. B. (2013). *Mysteries of martial arts of Ukraine*. Lviv: LA «Pyramid»).
3. Климов, А. А., Соломадина, Н. А. (2008). *Мир древних цивилизаций*. Харьков (Klimov, A. A., Solomadina, N. A. (2008). *The world of ancient civilizations*. Kharkiv).
4. Крип'якевич, І., Гнатевич, Б., Стефанів, З. (1992). *Історія Українського війська (від княжих часів до 20-х років XX ст.)*. Львів: вид-во «Світ» (Krypiakovich, I., Hnatevych, B., Stefanov, Z. (1992). *History of the Ukrainian Army (from the princely times to the 20-ies of the XX century)*. Lviv: «World»).
5. Лазоренко, С. А., Чхайло, М. Б., Балашов, Д. І. (2016). Фізична культура народів, що населяли територію України до слов'янської доби. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 140, 364–368 (Lazorenko, S. A., Chkhailo, M. B., Balashov, D. I. (2016). Physical culture of peoples inhabiting the territory of Ukraine to the Slavic age. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. H. Shevchenko*, 140, 364–368).
6. Липец, Р. С. (1969). *Эпос и Древняя Русь*. Москва: «Наука» (Lypets, R. S. (1969). *Epic and Ancient Russia*. Moscow: «Science»).
7. Орбіні Мавро (Orbini Mavro). Retrieved from: http://www.razumei.ru/files/others/pdf/Mavro_Orbini_Slavyanskoe_tsarstvo_1722.pdf
8. Сірик, А. С. (2012). *Чуднів на самій бісуприні історії*. Житомир (Siryk, A. S. (2012). *Chudniv on the very edge of history*. Zhytomyr).
9. Скржинська, М. В. (2011). *Античні свята в містах Північного Причорномор'я*, (сс. 299–301). Київ: Наш час (Skrzhynska, M. V. (2011). *Ancient holidays in the cities of the Northern Black Sea Coast*, (pp. 299–301). Kyiv: Our time).
10. Старков, В. (2009). *Традиційна ігрова культура населення України*. Київ (Starkov, V. (2009). *Traditional play culture of Ukrainian population*. Kiev).

РЕЗЮМЕ

Лазоренко Сергей, Балашов Дмитрий, Чхайло Николай. Военные и физические победы древнерусских богатырей.

Чуть более четверти века назад наша страна получила независимый политический статус и признание во всём мире. Только независимый политический статус разрешил остро поставить вопрос возрождения духовного наследия. Украинцы возвращаются к истокам собственной истории, культуры, искусства, религии и т.д., как было когда-то, во времена мощнейшего государства раннего средневековья – Киевской Руси. Поэтому в контексте перечисленного обращают на себя внимание военные и физические традиции славянского богатырства и ратоборства. В теоретическом плане, информация данного исследования, главных общественных функций, которые исполняли народные игры и развлечения у древних славян, является чрезвычайно важной для выяснения их исторических корней,

влияния на формирование украинского этноса и конкретизации разрозненных фактов, ведомостей и свидетельств в целостную систему знаний о физической культуре Древней Руси.

Ключевые слова: физическая культура, военная подготовка, Русские игрища, физическое воспитание, князь, богатырь, былины.

SUMMARY

Lazorenko Serhii, Balashov Dmytro, Chkhailo Mykola. Military and physical victories of the ancient Russian heroes.

A little more than a quarter of a century ago, our country gained an independent political status and recognition all over the world. Only the independent status of the state allowed raising sharply the issue of the revival of the spiritual heritage. Ukrainians return to the origins of their own history, culture, art, religion, etc., as it once was, during the most powerful state of the early Middle Ages –Kievan Rus. Therefore, in the context of the above mentioned, the military and physical traditions of Slavic heroism and warfare are attracting attention. Therefore, in theoretical aspect, the information of this study of the main social functions that served for military training, folk games and entertainment from the ancient Slavs is extremely important for identification of their historical origins, influence on the formation of the Ukrainian ethnos and concretization of fragmentary facts, data and evidence in a holistic system of knowledge about the physical culture of Kievan Rus.

Theoretically, having analyzed historical documents and taken into account the information of oral folk art, it can be noted that the system of military and physical training of ancient Slavs was synthetic. It absorbed the best traditions of the peoples inhabited the territory of present-day Ukraine in the Kiev-era period and traditions of the ethnic groups that bordered with our ancestors. Physical culture, before the beginning of the Kievan state, had developed in the depths of the Scythian state.

According to the written testimony and sources of oral folk art, we can state that at the time of the establishment of the Kiev statehood and in the future, the Slavic people had their highly developed system of physical education. Initially as a synthetic element, and later as an independent stratum of All-Rus culture, which contributed to the development of the ancient Rus ethnicity, performed a variety of industrial and applied functions, solved the military problem and helped Ukrainians to self-identify in the future as an independent and freedom-loving nation.

Key words: physical training, military training, Rus merrymaking, physical education, prince, hero, Rus epic.

УДК 373.1.036

Лі Жуйцін

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-8049-3209

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/313-324

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ПІДЛІТКІВ

У статті зазначено, що одним із основних завдань методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків на сучасному етапі є реалізація самостійно-оцінювальних підходів у процесі емоційно-естетичного ставлення до

мистецтва. Автором розглянуто педагогічні умови, методи, прийоми, форми розвитку музично-естетичного смаку підлітків. Доведено, що методичне забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків сконцентровано в обґрунтуванні факторів активізації навчальної діяльності школярів як процесу такої організації навчання, яка сприяє самостійно-творчим діям учасників освітнього процесу в засвоєнні знань, умінь і навичок. Шляхи методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків зорієнтовано на визначення провідних етапів навчання, з'ясування їх змістового наповнення, виявлення методів та пріоритетних форм навчання.

Ключові слова: музично-естетичний смак, підлітки, методичне забезпечення, метод, мистецтво, емоційно-естетичне ставлення.

Постановка проблеми. Актуалізація проблеми розвитку музично-естетичного смаку підлітків мотивується необхідністю з'ясування низки протиріч, а саме:

- між значущістю мистецтва в становленні висококультурної особистості та посиленням тенденцій раціональних підходів у розвитку особистості;
- між вимогами суспільства до розвитку високого рівня музично-естетичних смаків підростаючого покоління та його реальним станом;
- між потребою надання вихованню дітей естетичної спрямованості та недостатньою увагою до музично-естетичного виховання в навчальних закладах.

Із усуненням цих суперечностей пов'язана можливість здійснення ефективного розвитку музично-естетичного смаку підростаючого покоління.

Зауважимо, що одним із основних шляхів розвитку музично-естетичного смаку підлітків в умовах сьогодення є розробка його методичного забезпечення. Відповідно, одним із основних завдань методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків на сучасному етапі є реалізація самостійно-оцінювальних підходів у процесі емоційно-естетичного ставлення до мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема естетичного виховання й формування музично-естетичних уподобань привертала увагу філософів (В. Андрущенко, Ю. Борєв, І. Гончаров, І. Зязюн, В. Ядов та ін.), соціологів (В. Потапчик, Ю. Фохт-Бабушкін, О. Семашко та ін.), психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, П. Виготський, Б. Теплов та ін.), педагогів (Л. Коваль, В. Передерій, Г. Шевченко, А. Щерба та ін.).

Проблема музично-естетичного виховання дітей та молоді в Україні знайшла відображення в наукових працях В. Дряпки, Л. Коваль, О. Рудницької, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, О. Ростовського, Л. Хлебнікової та ін.

Мета статті – розглянути педагогічні умови, методи, прийоми, форми розвитку музично-естетичного смаку підлітків.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети використано такі методи: теоретичні (аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури за проблемою дослідження для виявлення сутності основоположних понять дослідження; контент-аналіз нормативних документів закладів загальної середньої освіти для виявлення змісту методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків; узагальнення й систематизація матеріалів для сутнісної характеристики методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку школярів підліткового віку).

Виклад основного матеріалу. З метою висвітлення методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків розглянемо різні трактовки категорії «метод», «методика навчання» та підходи до їх класифікації й систематизації. Традиційно «метод навчання» визначається як спосіб взаємопов'язаної та взаємообумовленої діяльності педагога й учасників навчання, спрямованої на реалізацію завдань навчання, або як система цілеспрямованих дій педагога, що забезпечують пізнавальну і практичну діяльність учасників освітнього процесу та сприяють вирішенню завдань навчання.

Отже, уже в самому визначенні «методу» проглядається бінарний підхід до його інтерпретації (М. Махмутов, М. Левіна, Т. Шамова), що полягає в єдності методів викладання й методів учіння. Однак, як стверджує В. Загвязинський, таке визначення залишається все ж таки абстрактним – воно пояснює тільки загальну модель діяльності: педагог розповідає – учень слухає, усвідомлює, запам'ятовує (пояснення); педагог запитує – учні відповідають (бесіда). Під таким кутом зору, даний підхід не розкриває характеру діяльності, способів впливу, а головне – характеру процесів оволодіння знаннями й розвитку. З метою подолання зазначеного недоліку В. Загвязинський розглядає методи на рівні прийомів – конкретних способів організації діяльності учасників навчання [4]. У такому контексті метод навчання стає «інструментом дотику до особистості» (А. Макаренко), способом збудження й регулювання діяльності вихованців, спрямованої на їх розвиток [6]. Таким чином, вибір методів навчання й логіка їх застосування характеризує стиль поведінки і діяльності суб'єктів освітнього процесу.

З метою впорядкування педагогічної думки та практики застосовується класифікація методів за різними ознаками, а також оперування результатами такої класифікації. Наприклад, використовується класифікація методів за дидактичними цілями (Ю. Бабанський, В. Андреев); за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін) тощо. Інший спосіб конструювання методики навчання полягає не в ізольованому відборі методів навчання як таких, а у виборі домінуючого типу методичної системи навчання загалом. В. Загвязинський під типом (методичною системою) навчання розуміє

єдність завдань, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання. Такий підхід забезпечує цілісність, гармонійність процедури вибору методів.

Під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань. О. Єременко зазначає, що в сучасній теорії та методиці мистецького навчання існують різні підходи до впорядкування різноманітної палітри методів художнього навчання й розвитку [3]. З метою досягнення повноти викладу в кожній класифікаційній рубриці, забезпечення її системності Г. Падалка пропонує таку класифікацію методів навчання мистецтва:

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації (словесні, демонстраційно-образні (наочні) і художньо-творчі (практичні);
- згідно з характером мистецької діяльності (наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні, творчі);
- згідно з характером художніх завдань по етапах навчання (ознайомлення з художнім матеріалом, опрацювання художніх творів, створення художніх образів);
- залежно від завдань розвитку особистих художніх властивостей учнів (стимулювання художнього навчання, активізація художньої діяльності, пролонгований художній тренінг, художньо-психологічна підтримка, регуляція вольових зусиль) [7].

Таким чином, методи значною мірою спрямовують досягнення педагогічної реальності, можливості розв'язання навчально-наукових завдань. Але необхідно обґрунтувати їх вибір, розкрити способи взаємозв'язку як певної системи, визначити послідовність застосування процедур, тобто методик. Термін «методика» означає сукупність засобів, умов, пов'язаних у логічну систему з метою досягнення потрібного результату. Методика включає стратегію отримання нового педагогічного знання, її окремих кроків і в цілому визначає конкретні завдання навчального процесу [8, 50].

Аналіз наукових досліджень Ю. Бабанського, І. Лернера, М. Скаткіна, В. Загвязинського, Г. Падалки, О. Рудницької дозволив засвідчити, що вони відкривають нову перспективу вивчення методичного забезпечення навчання дітей та молоді. Звідси, методичне забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків сконцентровано в обґрунтуванні факторів активізації навчальної діяльності школярів як процесу такої організації навчання, що сприяє самостійно-творчим діям учасників освітнього процесу в засвоєнні знань, умінь і навичок.

Шляхи методичного забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків зорієнтовано на визначення провідних етапів навчання, з'ясування їх змістового наповнення, виявлення методів та пріоритетних форм навчання. Ієрархічність етапів визначається збільшенням частки реалізації самостійно-творчих, індивідуалізовано-продуктивних підходів до навчання.

Перший етап (мотиваційно-експонувальний) спрямований на формування в підлітків розуміння необхідності володіння вокально-хоровими навичками з метою розвитку музично-естетичного смаку. На першому етапі навчання дітей співу дуже важливо виховувати в них естетичне ставлення до правильного формування звуку, говорити їм про те, що звучання голосу має бути виразним, красивим. Основними методами мотиваційно-експонувального етапу є тестування, анкетування, індивідуальні та групові бесіди, методи проектування та ін.

У контексті даного дослідження зацентруємо увагу також на тому, що суттєвим результатом розвитку музично-естетичного смаку підлітків на цьому етапі є їх здатність до сприймання й розкриття специфічно-виконавських елементів: тембру, штрихів, фразировки, артикуляції тощо. З цього приводу, особливого значення набуває *метод «зміщення функцій»*, який полягає в тому, що в певних умовах функції різних засобів виконавської виразності переплітаються та здатні замінити одне одну. Так, рельєфно виконати важливу деталь вокального твору можливо завдяки змінам у ритмі або динаміці, або способах артикуляції тощо.

З метою розвитку в учнів відчуття стилю опрацьовано *метод ескізно-практичних виконавських паралелей*. Він пов'язаний із методом «заглиблення у формотворчі ознаки композиторського стилю» або скорочено «формотворчо-стильове заглиблення» та сприяє в межах навчального часу, що відводиться на досягнення музичних дисциплін, широкому цілісному охопленню учнями формотворчих ознак композиторського стилю, а також детальному виконавському опрацюванню окремих музичних творів. Як відомо, у композиторській творчості стиль тлумачиться як цілісна ієрархічна система, яка включає в себе історичний (або епохальний) стиль, стиль напряму та стиль індивідуальний. Такі самі стилі існують і у виконавстві.

Таким чином, використання методу «ескізно-практичних виконавських паралелей» забезпечує:

- проходження великої кількості музичного матеріалу за обмежений час, що сприяє накопиченню слухацького досвіду та музично-естетичному розвитку школярів підліткового віку;
- активне виконавське опрацювання музичного матеріалу, що впливає на реалізацію єдності естетичного переживання учнями окремих художніх структур та їх деталей, а також проникнення в їх взаємозв'язок, у цілісність композиторського стилю;

– практично-творчу роботу учнів-підлітків над музичним твором, що сприяє застосуванню самостійних підходів у процесі відтворення мовностильових, жанрових характеристик творчості композитора з метою становлення індивідуального художньо-педагогічного стилю.

До того ж, О.Бузовою було розроблено методи, які дозволяють спрямовувати процес спілкування з різними видами мистецтва на активізацію естетичного ставлення учнів до музичних образів, а саме: *образно-асоціативний, аналітико-формотворчий та емпатійно-гедоністичний*, модифіковане застосування яких ефективно впливає на розвиток музично-естетичного смаку підлітків під час співацького навчання [1].

Образно-асоціативний метод передбачає збагачення естетичних переживань на основі утворення та сприймання учнями художньо-образних зв'язків між різними видами мистецтва. Емоційний заряд, що міститься в художніх образах поезії, живопису, театру тощо, ефективніше за будь-які словесні пояснення впливає на музично-відчуттєву реакцію школярів, інтенсифікує емоційно-естетичні переживання музики.

Аналітико-формотворчий метод спрямовано на порівняння виражальних і зображальних засобів у різновидах мистецтва й на цій основі усвідомлення учнями універсальних та специфічних художніх закономірностей. Цілісний підхід до художньо-порівняльного аналізу, де зміст і форма образів мистецтва розглядається в нерозривній єдності, виступає принциповим моментом запропонованого методу.

Емпатійно-гедоністичний метод полягає в активізації відчуття естетичної насолоди в учнів у процесі спілкування з різними видами мистецтва.

Отже, образно-асоціативний метод передбачає порівняння змістовного наповнення образів у різних видах мистецтва, аналітико-формотворчий – орієнтує учнів на зіставлення елементів форми, емпатійно-гедоністичний – сприяє досягненню ефекту естетичної насолоди на основі емпатійного переживання школярами художніх образів.

Другий етап – аналітично-оцінювальний – передбачає безпосереднє оволодіння учнями вокальними навичками. Завдання цього етапу полягало в розвиткові оцінювальних підходів під час сприймання високоякісних вокально-хорових творів, поглиблення музично-естетичного інтересу, підтримування бажання брати участь в обговоренні вражень від сприйняття музичних творів, їхньому художньому аналізу. На даному етапі співацька діяльність виступала передусім у якості розвивального й виховного середовища, на тлі якого відбувалося формування музично-естетичного сприймання, збагачення й уточнення музичних знань, самостійної оцінки якостей музичних творів; привчання учнів до колективного відвідування театральних вистав і концертів із наступним їх обговоренням, набуття соціокультурного досвіду активної участі у співацькій діяльності (відвідування

вокальних, хорових колективів, інструментальних гуртків, ансамблів естрадної, народної, джазової музики тощо).

Основними методами етапу є вокально-слухові вправи; залучення засобів ІКТ; творчі завдання та ін.

Насамперед, звернемо увагу на залучення засобів ІКТ до розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання. Так, інформаційні технології дозволяють по-новому, комплексно використовувати на заняттях музики текстову, звукову, графічну відеоінформацію. На уроках музики гармонійно поєднуються знання комп'ютерної грамоти з музикою, і, як результат цього поєднання, створюється нова якість сучасного уроку, що сприяє розвитку музично-естетичного смаку [9].

Використання інформаційних технологій дозволяє залучити учнів до такої діяльності:

- створення творчих робіт;
- пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу тощо;
- оформлення результатів проектів за певними темами.

Дієвим механізмом розвитку музично-естетичного смаку підлітків під час співацького навчання є також різноманітні творчі завдання. Наведемо приклади: «Гра в м'ячик», «Клавіатура», «Ми – композитори» (спрямовані на розвиток спеціальних музичних здібностей, що у свою чергу сприятиме формуванню музично-естетичного смаку); «Малюємо музику», «Театральні контрасти» (стимулюють розвиток музично-естетичного смаку підлітків на заняттях з музичного мистецтва); «Оркестрові фантазії», «Ритми Африки», «Уявний оркестр» (сприяє формуванню фантазії, уяви, чуття іншого); «Мандрівки по уроках», «Я – вчитель!» (завдання-проекти, що дають можливість глибше усвідомити зміст музичних творів) та ін.

Третій – творчо-результативний – етап спрямований на формування практичних вокально-хорових навичок із метою розвитку музично-естетичного смаку підлітків. Цей етап передбачає підвищення пріоритету творчо-рефлексивних форм роботи, творче застосування набутих співацьких умінь і навичок на практиці, їх узагальнення й закріплення. Основними методами означеного етапу є використання медіазасобів; метод використання порівняння виконавських інтерпретацій тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства велике значення для розвитку музично-естетичного смаку підлітків мають медіазасоби. Так, сьогодні відомі й широко використовувані такі мультимедійні засоби, як: електронні музичні енциклопедії, педагогічні програмні засоби «Музичне мистецтво» для 5–8 класів тощо. У контексті даного дослідження коротко розглянемо особливості музичних енциклопедій. В основному меню енциклопедій є різні розділи: «Статті», «Екскурсії», «Вікторина», «Хронологія», «Енциклопедичні статті», «Словник термінів», «Історія рока і джаза», «Додатки» тощо. На нашу думку,

розділ «Статті» є основним розділом енциклопедії, який дозволяє школярам здобувати необхідну інформацію. Енциклопедична стаття містить біографічну інформацію про композиторів і виконавців, відомості про музичні твори (сюжети, прем'єри, історія написання), музичні інструменти, про жанри класичної музики та етапи її розвитку. За допомогою робочого вікна сторінки, можна переглянути відеофрагменти або прослухати аудіоматеріали, що стосуються даної статті, а також відкрити меню «Додатки» (екскурсії, вікторини, хронологія), «Настройки», «Закладки», вікна «Словник», «Пошук» тощо.

Використання педагогічних програмних засобів «Музичне мистецтво» для 5–8 класів має перевагу в тому, що навчальний курс для кожного класу складається згідно з програмою. Кожен урок розкриває конкретну тему за допомогою малюнків, фотографій, тексту, анімації, аудіо- та відеофрагментів. Програма дозволяє прослуховувати зразкове виконання музичних творів, виконувати пісні в режимі караоке. Для перевірки знань передбачено контрольні запитання й завдання, тести для самоконтролю та контролю.

Програмний засіб містить словник термінів і понять, іменний покажчик, додаток-схему «Характеристики музики». Важливим засобом є «Конструктор уроків», за допомогою якого вчитель може створити уроки за власною методикою, а також за потреби відредагувати запропоновані розробниками.

Виховання музично-естетичного смаку пов'язане з такими сторонами вокально-хорового мистецтва, як інтерпретація творів, якість їх виконання, а також добір репертуару та складання концертних програм. Досконала інтерпретація хорового чи вокального твору свідчить про зрілість виконавця, одночасно вона дає можливість слухачеві здійснити адекватну естетичну оцінку самого твору, не вводячи в оману його почуття та смак. Робота над пошуком творів та складанням якісних концертних програм сприяє вихованню музично-естетичного смаку у двосторонньому порядку: тут зацікавленими сторонами є і самі виконавці, і слухачі. Концертне виконання однопланових творів навіть під час тематичних виступів у масового слухача викличе переважно втому, а не естетичне задоволення. У той самий час уміло складена барвиста, контрастна програма, побудована на емоційно висхідній лінії, яка навіть нагадуватиме драматургію, пожвавить інтерес до музичного мистецтва, викличе задоволення навіть прискіпливого смаку. З другого боку, не можна складати планування виступу, випускаючи з уваги рівень підготовленості аудиторії, перед якою він буде проходити. Виховання музично-естетичного смаку, як і будь-яке інше виховання, є поступовим процесом. Тут необхідно користуватися принципом «від простого до складного», маючи на увазі як віковий, так і спеціальний ценз [10].

Логіка дослідження вимагає характеристики такого методу розвитку музично-естетичного смаку підлітків, як метод порівняння виконавських інтерпретацій. Насамперед, з'ясуємо сутність поняття «інтерпретація». Так, С. Гмиріна зазначає, що інтерпретація – з латинської *interpretation* – тлумачення, роз'яснення. У музиці – художнє тлумачення музичного твору, результат розуміння його сутності виконавцем [2].

Л. Казанцева у своїй роботі «Поняття виконавської інтерпретації» говорить про те, що «Інтерпретація поєднує творення й відтворення, хоча не обов'язково рівною мірою. Як в окремо взятої інтерпретації, так і у виконавському стилі може затверджуватись особистісний пріоритет виконавця. Також і навпаки, виконавець здатний віддати себе у владу автора, підкорившись його волі» [5, с. 153].

У нашому дослідженні виконавська інтерпретація розуміється як багатогранний цілісний процес вивчення й відтворення в реальному звучанні художнього змісту музичного твору, що передбачає глибоке осмислення авторського задуму художнього образу, особистісне ставлення до нього, втілення змістовної сутності в музичному виконанні.

Інтерпретація музичних творів передбачає пошук учнями в музиці особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному світові.

Отже, спираючись на музичний досвід і уяву, фантазію, інтуїцію підлітки починали зіставляти, порівнювати, перетворювати, вибирати та створювати. Розвиваються здібності до індивідуального слухання і творчої інтерпретації. При цьому смак учнів буде розвиватися у процесі творчої роботи на занятті, коли підліток буде проживати шлях виконавця, композитора, слухача.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Включення учнів у творчу діяльність, використання різних методів у роботі з підлітками сприяло прояву позитивної динаміки у формуванні музично-естетичного смаку учнів підліткового віку у процесі співацького навчання.

Таким чином, основні методи розвитку музично-естетичного смаку можна об'єднати в такі групи:

1. Методи і прийоми формування елементів естетичного сприйняття, оцінок, смаків, почуттів, інтересів тощо. Наприклад, слухання музичного твору, розглядання картини або ілюстрації, бесіди тощо.

У процесі використання цієї групи методів педагог повинен пам'ятати, що естетичне сприйняття можливе лише за умови відносної незалежності людини від матеріальних нестатків, потреб, що необхідний особливий настрій на сприйняття естетичного, особливе очікування емоційного впливу, спрямованість уваги на естетичні якості об'єкта, опора на емоції та почуття із спонуканням до співпереживання. З цією метою застосовуються різні поєднання словесних і наочних методів і прийомів.

2. Методи, спрямовані на залучення дітей до естетичної та художньої діяльності, на розвиток їх умінь і навичок художньо відтворювати навколишній світ у процесі співацького навчання, освоювати елементарні засоби художньої виразності. Це можуть бути поєднання різних наочних, практичних і словесних методів і прийомів.

Ця група методів і прийомів спрямована на розвиток естетичних і художніх здібностей, творчих умінь і навичок дітей. Ці методи передбачають необхідність створення пошукових, «проблемних» ситуацій, диференційованого підходу до кожної дитини з урахуванням її індивідуальних здібностей. Конкретні прийоми будуть дещо відрізнятися залежно від того, чи зв'язуються вони тільки зі сприйняттям або відтворенням, виконавством або творчістю.

У першому випадку методи та прийоми спонукають дітей до самостійного висловлення з приводу змісту, характеру, виразних засобів конкретного твору мистецтва, до оцінки якості свого виконання й виконання однолітків, до різних порівнянь і зіставлень. У другому випадку діти виконують завдання в більш складних умовах. Наприклад, їм не показують спосіб зображення предмета, а пропонують здогадатися, подумати, знайти самим цей спосіб та ще спланувати всі етапи дії і розповісти про них. Таким чином, дитина вчиться думати, шукати, пробувати, знаходити рішення. Творчі зусилля дітей спрямовуються на пошуки в художній діяльності нових засобів, варіантів, комбінацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бузова, О. Д. (2004). *Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Buzova, O. D. (2004). *Poly-artistic education as a means of improving musical training of the future teachers of music* (DSc thesis abstract). Kyiv).

2. Гмиріна, С. В. *Метод формування навичок вокальної імпровізації та інтерпретації в процесі фахового навчання*. Режим доступу: <http://int-konf.org/ru/konf022015> (Hmyrina, S. V. *Method of forming skills of vocal improvisation and interpretation in the process of professional training*. Retrieved from: <http://int-konf.org/ru/konf022015>).

3. Єременко, О. В. (2011). *Основи магістерської підготовки (теорія і практика реалізації в системі музично-педагогічної освіти)*. Суми: СумДПУ (Yeremenko, O. V. (2011). *Fundamentals of Master's Degree training (theory and practice of implementation in the system of music and pedagogical education)*. Sumy: SumSPU).

4. Загвязинский, В. И. (1982). *Методология и методика дидактических исследований*. М.: Педагогика (Zahviazinskii, V. I. (1982). *Methodology and methodology of didactic research*. M.: Pedagogics).

5. Казанцева, Л. П. (2004). *Понятие исполнительской интерпретации. Музыкальное содержание: наука и педагогика*. Уфа: РИЦ УГАИ, (сс. 149–156) (Kazantseva, L. P. (2004). *Concept of performing interpretation. Musical content: science and pedagogy*. Ufa, (pp. 149–156)).

6. Макаренко, А. С. (1954). *Твори: у 7-ми т. Т. 5. К.: Рад. шк. (Makarenko, A. S. (1954). Works: in 7 vol. Vol. 5. K.: Soviet school).*
7. Падалка, Г. М. (1995). *Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання мистецьких дисциплін у системі педагогічної освіти. Херсон: ХДПІ (Padalka, H. M. (1995). Music Pedagogy: a course of lectures on topical issues of teaching artistic disciplines in the system of pedagogical education. Kherson: KhSPI).*
8. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии* (1999). С. А. Смирнова (ред.). М.: Академия (*Pedagogy: pedagogical theories, systems, techniques* (1999). S. A. Smirnov (Ed.). Moscow: Academy).
9. *Розвиток творчих здібностей учнів шляхом впровадження інформаційних технологій та інтерактивних методів навчання на уроках музичного мистецтва.* Режим доступу: http://pastushoksvitlana2016.blogspot.com/p/blog-page_31.html (*Development of pupils' creative abilities through the introduction of information technologies and interactive learning methods at musical art lessons.* Retrieved from: http://pastushoksvitlana2016.blogspot.com/p/blog-page_31.html).
10. Серганюк, Л. І. (2015). *Методика аналізу хорових творів.* Івано-Франківськ: Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника (*Serhaniuk, L. I. (2015). Method of analysis of choral works.* Ivano-Frankivsk: Pricarp. National Un-ty named after V. Stefanyk).

РЕЗЮМЕ

Ли Жуйцин. Методическое обеспечение развития музыкально-эстетического вкуса подростков.

В статье указано, что одной из основных задач методического обеспечения развития музыкально-эстетического вкуса подростков на современном этапе является реализация самостоятельно-оценочных подходов в процессе эмоционально-эстетического отношения к искусству. Автором рассмотрены педагогические условия, методы, приемы, формы развития музыкально-эстетического вкуса подростков. Доказано, что методическое обеспечение развития музыкально-эстетического вкуса подростков сконцентрировано в обосновании факторов активизации учебной деятельности школьников как процесса такой организации обучения, которая способствует самостоятельным творческим действиям участников образовательного процесса в усвоении знаний, умений и навыков. Пути методического обеспечения развития музыкально-эстетического вкуса подростков ориентированы на определение ведущих этапов обучения, выяснение их содержательного наполнения, выявление методов и приоритетных форм обучения.

Ключевые слова: музыкально-эстетический вкус, подростки, методическое обеспечение, метод, искусство, эмоционально-эстетическое отношение.

SUMMARY

Lee Ruiqing. Methodological provision for teenagers' musical-aesthetic taste development.

Introduction. One of the main ways of developing the musical-aesthetic taste of teenagers in modern conditions is development of its methodological provision. Accordingly, one of the main tasks of methodological provision for the development of musical-aesthetic taste of teenagers at the present stage is realization of self-evaluation approaches in the process of emotional-aesthetic attitude to art.

The aim of the article is to consider pedagogical conditions, methods, techniques, forms of development of musical-aesthetic taste of teenagers.

Research methods. *In order to achieve the goal, the following methods were used: theoretical (analysis of philosophical, psychological, pedagogical, methodological literature on the problem of research for identifying the essence of the fundamental concepts of research; content analysis of normative documents of institutions of general secondary education for revealing the content of methodological provision for the development of musical-aesthetic taste of teenagers; generalization and systematization of materials for the essential characteristic of the methodological provision for the development of the musical-aesthetic taste of teenage students.*

Research results. *The author has considered pedagogical conditions, methods, techniques, and forms of development of musical-aesthetic taste of teenagers. It has been proved that methodological provision of development of musical-aesthetic taste of teenagers is concentrated in substantiating the factors of activating the educational activity of students as a process of such organization of training, which promotes self-creative actions of participants in the educational process in the acquisition of knowledge, skills and abilities.*

Conclusions. *The ways of methodological provision for the development of musical-aesthetic taste of teenagers are focused at identifying the leading stages of education, ascertaining their content, identifying methods and priority forms of learning.*

Key words: *musical-aesthetic taste, teenagers, methodological provision, method, art, emotional-aesthetic attitude.*

УДК 613.96:796.011.1]-055.2

Інна Павленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7065-3387

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/324-336

РІВЕНЬ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я І ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИЦЬ

У статті визначено рівень фізичного розвитку й соматичного здоров'я старшокласниць у межах навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Отримані нами у процесі дослідження дані показників фізичного розвитку учениць старших класів свідчать про те, що їх значення відповідають віковим нормам. Дані розподілу обстежуваних за рівнем фізичного здоров'я (РФЗ) дозволяють констатувати, що 14,7 % старшокласниць мають низький РФЗ, 11,6 % – нижчий за середній, у 52,1 % дівчат, які взяли участь у дослідженні, РФЗ є середнім. На нашу думку, позитивним є факт, що серед школярів було зафіксовано 8,4 %, що мають вищий за середній РФЗ і 13,2 % – високий.

Дослідження проводилося з метою покращення ефективності процесу фізичного виховання. У подальшому планується розробка методики фізичного виховання, спрямованої на збереження, зміцнення фізичного здоров'я школярів і нормалізації їх ваги із використанням засобів оздоровчого фітнесу.

Ключові слова: *старшокласниці, здоров'я, антропометричні вимірювання, фізичний розвиток, вікові норми, надлишкова вага.*

Постановка проблеми. Рівень фізичного розвитку в підлітковому віці є одним із об'єктивних показників здоров'я, який ураховує розміри та форму тіла, їх відповідність віковій нормі, характеризує стан здоров'я дитини.

Темпи фізичного розвитку й показники соматичного здоров'я дітей старшого шкільного віку обумовлюють їх наступний розвиток, схильність до хвороб та рівень успішності в школі й у суспільстві. Особливо дане питання актуальне для дівчат, адже вони – майбутні матері і від них більшою мірою залежить здоров'я наступних поколінь [11].

Фізичний розвиток відбувається своєчасно й повноцінно в тому випадку, коли вільний саморозвиток оптимально поєднується зі спеціально організованим педагогічним процесом фізичного виховання. Сучасні діти недостатньо рухаються, що впливає на рівень їх фізичного розвитку і призводить до появи надлишкової ваги [3].

Урахування індивідуальних особливостей розвитку і стану організму кожного підлітка дозволить, шляхом підбору адекватних засобів фізичного виховання, забезпечити гармонійний розвиток рухових здібностей, тоді як застосування невідповідних засобів і методів фізичного виховання індивідуальним особливостям учнів може негативно вплинути на здоров'я школярів, сповільнити темпи їх розвитку, а тому проблема оцінки рівня соматичного здоров'я та фізичного розвитку старшокласниць є актуальною.

Дослідження виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри теорії і методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка на 2016–2020 рр. відповідно до теми «Теоретичні та методичні основи фізкультурної освіти різних верств населення» (номер державної реєстрації 0116U000900).

Аналіз актуальних досліджень. За даними багатьох дослідників, у даний час спостерігається виразна тенденція до зниження рівня здоров'я та фізичної підготовленості школярів, а також до зростання кількості дітей із надлишковою вагою. Результати досліджень В. Кожемякіної (2001) і Н. Грабик (2012) свідчать про зниження фізичної підготовленості дітей молодшого та середнього шкільного віку. Є. Федоренко (2011) відзначає переважання розвитку швидкісних здібностей та спритності, а також недостатній розвиток силових якостей у хлопців та дівчат старшого шкільного віку.

І. Пухальська (2003) констатує невідповідність рівня соматичного здоров'я дівчат 13–14 років сучасним вимогам, що, на її думку, у майбутньому значно збільшить ризик хронічних захворювань. При цьому, за оцінкою О. Михайлюка (2011), дівчата 7, 9, 11 класів мають низький рівень соматичного здоров'я, а дівчата 8 класу – високий [13].

Л. П. Долженко (2007) виявила пряму залежність між низьким рівнем фізичної підготовленості та погіршенням соматичного здоров'я молоді [4].

Отже, у літературі останніх років опубліковані результати великої кількості досліджень, але вони стосуються переважно окремих вікових

груп, крім того, виконані за різними методиками, тому їх важко співставити та простежити динаміку досліджуваних процесів упродовж онтогенезу.

Мета статті – визначити рівень фізичного розвитку й соматичного здоров'я учениць 10–11 класів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, експрес-оцінка рівня соматичного здоров'я, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення рівня фізичного розвитку й соматичного здоров'я нами було обстежено 160 школярок, які навчаються у 10–11 класах загальноосвітніх навчальних закладів м. Суми.

Серед різноманіття показників фізичного розвитку дітей найбільш доступними для використання у шкільних умовах є визначення таких, як: довжина тіла, маса тіла, обхват грудної клітки. Оцінку фізичного розвитку проведено за допомогою таблиць антропометричних стандартів [2] (табл. 1).

Отримані нами у процесі дослідження дані показників фізичного розвитку школярок свідчать, що їх значення відповідають віковим нормам [2; 6], але значна кількість дівчат (49,66 %) мають схильність до надлишкової ваги.

Таблиця 1

Узагальнені показники фізичного розвитку старшокласниць, $n=160$, $\bar{X} \pm \delta$

Антропометричні показники	Значення показників	
	16 років	17 років
Довжина тіла, см	166,71 \pm 5,21	167,42 \pm 5,18
Маса тіла, кг	59,82 \pm 3,12	62,87 \pm 3,95
ОГК, см	74,93 \pm 2,68	75,06 \pm 2,79

Рівень фізичного розвитку визначається за антропометричними показниками у визначеній послідовності (рис. 1).

Оцінка рівня кожного із вимірюваних показників передбачає 5 рівнів розвитку: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий. Оцінка кожного показника визначається шляхом зіставлення фактичної величини з регіональним значенням статево-вікового стандарту цього показника [13] (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінка рівня розвитку за антропометричними показниками

Рівень розвитку ознаки	Величина значень ознак (до $X \pm \delta$)	Розподіл старшокласниць, %
Високий	Більше $X + 1,6\delta$	3,46
Вище середнього	Від $X + 0,68\delta$ до $X + 1,5\delta$	21,32
Середній	Від $X + 0,67\delta$ до $X - 0,67\delta$	42,73
Нижче середнього	Від $X - 0,68\delta$ до $X - 1,5\delta$	26,08
Низький	Менше $X - 1,6\delta$	6,41



Рис. 1. Порядок визначення рівня фізичного розвитку (побудовано автором за даними [6])

Гармонійність фізичного розвитку має велике значення для дітей та підлітків як показник здоров'я й оцінюється відповідністю маси тіла та окружності грудної клітки, довжині тіла дитини або коли оцінки всіх трьох показників фізичного розвитку збігаються.

Оцінку «гармонійний розвиток» отримують діти з довжиною тіла нижчого за середню, середню й вищою за середню, вагою тіла, обхват грудної клітки у межах $X - 0,67\delta$ до $X + 0,67\delta$. Інші значення оцінюються як дисгармонійний розвиток: низький ріст, високий ріст, дефіцит маси тіла, надлишок маси тіла [6].

Отже, серед досліджуваних старшокласниць 67,51 % мають гармонійний розвиток за рахунок розвитку м'язів, 32,49 % дисгармонійний, за рахунок підвищеного жировідкладання (рис. 2).

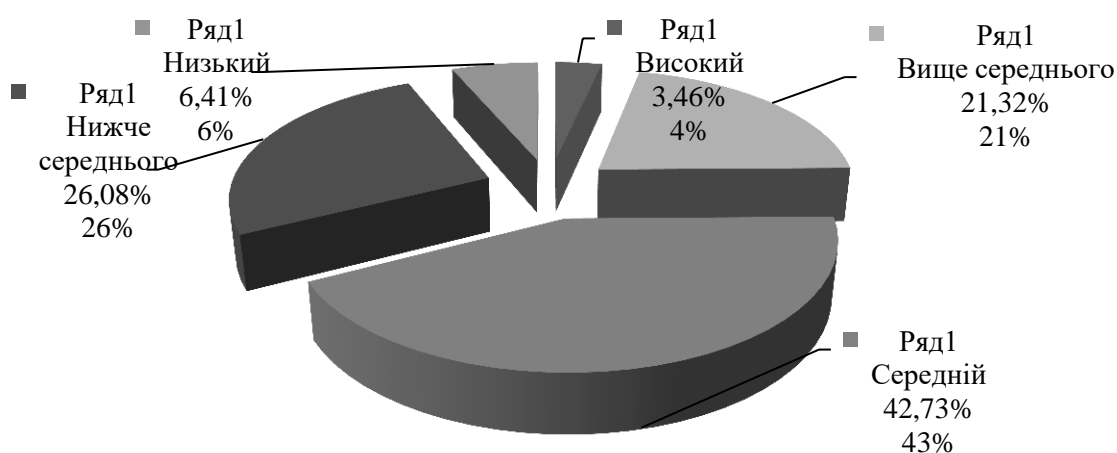


Рис. 2. Розподіл старшокласниць за рівнем фізичного розвитку, %

Маса тіла має важливе значення для фізичних навантажень і в цілому впливає на функціональні можливості організму.

Для оцінки норми маси тіла старшокласниць проведемо обчислення масо-ростового індексу Кетле (ІК). ІК є часткою від поділу маси тіла в кг на довжину тіла в метрах [6].

Залежно від величини ІК, обстежуваних відносять до одного з 5 рівнів (табл. 3).

Таблиця 3

Оцінка рівня фізичного розвитку за індексом Кетле

Індекс Кетле 15–18 років	Рівень співвідношення довжини і маси тіла	Розподіл старшокласниць, %
≤325,0	Низький	44,21
325,1–350,0	Нижчий середнього	49,66
350,1–375,0	Середній	3,56
375,1–400,0	Вищий середнього	1,34
≥400	Високий	1,23

Аналізуючи показники масо-ростового індексу дівчат, нами було виявлено, що маса тіла відповідає зросту у 44,21 % підлітків обстежуваного контингенту, 49,66 % школярок знаходяться під загрозою ожиріння і 6,13 % старшокласниць мають ожиріння (рис. 3).

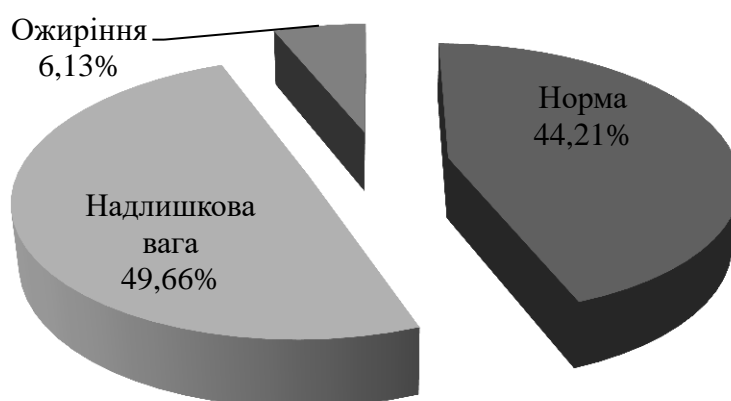


Рис. 3. Розподіл старшокласниць за відповідністю маси тіла до росту

Ученицям старших класів, у яких визначено рівень індексу Кетле нижче середнього, тобто діагностовано наявність надлишкової ваги (загрозу ожиріння) рекомендовані заняття оздоровчим фітнесом за спеціально розробленою програмою.

Старшокласницям, які знаходяться на рівнях середній, вищий середнього і високий, тобто уже мають ожиріння, рекомендовано обстеження в лікаря, призначення дієти й відвідування спеціальної групи фізичного виховання.

Об'єм жирової маси (у %) під час масових обстежень можна визначити за допомогою спеціальних ваг, які вимірюють не тільки загальну масу тіла, а й м'язову, кісткову і жирову масу (біоімпедантний аналіз).

Метод заснований на вивченні рівня опору тканин до дії електричного струму. Наприклад, кров і вода відмінно його проводять. Більш щільні тканини (органи, м'язи) мають невисокі показники.

Жирові клітини практично не проводять електричний струм. Імпульси подаються за допомогою спеціального приладу. Струм, проходячи через організм людини, фіксує потрібні показники, які після обробки комп'ютером видаються у вигляді протоколу з пояснювальними коментарями [10].

На підставі отриманих даних розраховується швидкість обміну речовин, індекс маси тіла, ідеальна вага, кількість надлишкових кілограмів, оптимальна денна калорійність їжі, водно-сольовий баланс.

Відсоток жирової маси визначають також за рівнем індексу маси тіла і за сумою шкіряно-жирових складок.

Існують різні схеми вибору ділянок досліджень. Найбільш застосовувані – за двома складками (задня поверхня плеча та середина гомілки ззаду), за трьома складками (живіт біля пупка, груди, середина стегна ззаду (чоловіки), задня поверхня плеча, надклубова ділянка, середина стегна ззаду (жінки)), за чотирма складками (задня поверхня плеча, передня поверхня плеча, під лопаткою, верх стегна спереду), за сімома складками (задня поверхня плеча, груди, під пахвовою, під лопаткою, надклубова ділянка, живіт біля пупка, середина стегна ззаду), за вісьмома складками (під лопаткою, передня поверхня плеча, задня поверхня плеча, передпліччя, груди, живіт біля пупка, верх стегна спереду, верхня частина гомілки) [9].

Вимірювання шкіряно-жирових складок проводиться спеціальним приладом – каліпером. Існує багато модифікацій даного приладу.

На думку Мартиросова Е. Г. та деяких інших учених, усі вимірювання потрібно проводити на правій стороні тіла досліджуваного [9].

Під час експерименту об'єм жирової маси у відсотках визначено в досліджуваних старшокласниць за сумою 4 складок (біцепса, тріцепса, під лопаткою, на стегні) на основі залежності, описаної Дурніним та Вомерсли (1974) [14; 15] (табл. 4).

Для жінок (дівчат) допустима частка жиру в організмі становить 20–25 % від загальної маси тіла. Вищі показники є відхиленням від норми.

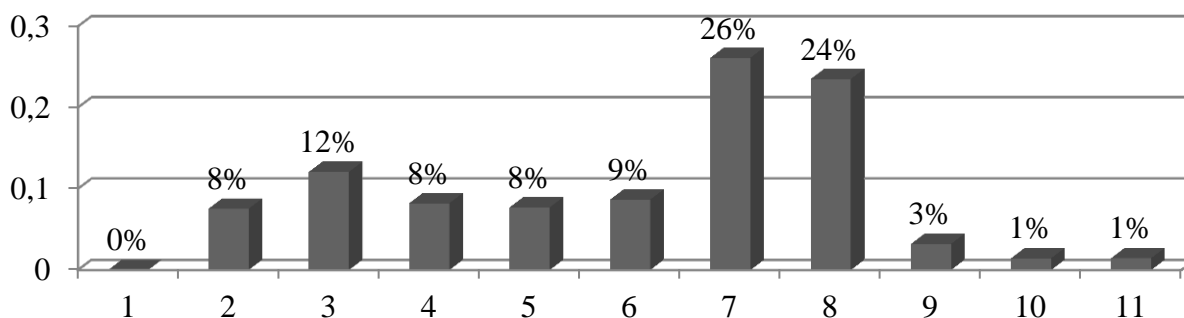
Аналіз даних, наведених у табл. 4, підтверджує раніше зроблені висновки про співвідношення старшокласниць із нормальною, надлишковою вагою і з ожирінням.

Таблиця 4

**Визначення вмісту жиру (у відсотках) у тілі старшокласниць
за сумою 4-х складок на шкірі**

Сума, мм	Частка жиру в організмі, %	Розподіл старшокласниць, %
15	10,5	0,00
20	14,1	7,54
25	16,8	12,08
30	19,5	8,22
35	21,5	7,71
40	23,4	8,66
45	25,0	26,14
50	26,5	23,52
55	27,9	3,21
60	29,1	1,45
65	30,2	1,47

Згідно з визначеним об'ємом жирової маси у відсотках, приблизно 44 % обстежених дівчат мають нормальну вагу, 50 % – надлишкову і 6 % – страждають від ожиріння (рис. 4).



1 – 10,5 % жирової тканини, 2 – 14,1 % жирової тканини, 3 – 16,8 % жирової тканини, 4 – 19,5 % жирової тканини, 5 – 21,5 % жирової тканини, 6 – 23,4 % жирової тканини, 7 – 25,0 % жирової тканини, 8 – 26,5 % жирової тканини, 9 – 27,9 % жирової тканини, 10 – 29,1 % жирової тканини, 11 – 30,2 % жирової тканини.

Рис. 4. Розподіл старшокласниць за вмістом жиру в тілі за сумою чотирьох складок на шкірі, %

Для визначення взаємозв'язку між фізичним розвитком та рівнем здоров'я старшокласниць нами було проведено розподіл учениць за медичними групами, який подано в табл. 7.

Таблиця 7

Розподіл старшокласниць за медичними групами, %

Вік, років	Медична група			Звільнені
	основна	підготовча	спеціальна	
16	50,1	11,3	34,4	4,2
17	48,9	12,4	34,8	3,9

Результати, подані в табл. 7, свідчать, що більшість дівчат належать до основної медичної групи (48,9–50,1 %). Водночас 34,4–34,8 % старшокласниць належать до спеціальної медичної групи і вже мають певні відхилення у стані здоров'я (рис. 5, 6). Ураховуючи той факт, що 11,3–12,4 % учениць віднесені до підготовчої медичної групи, а 3,9–4,2 % звільнені від занять, то кількість дівчат із відхиленнями у стані здоров'я збільшується до 49,9–51,1 %.

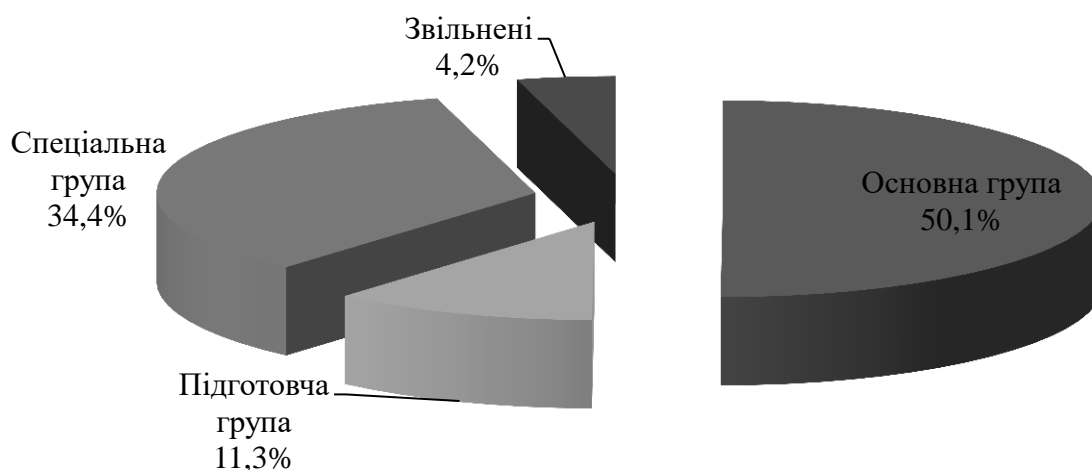


Рис. 6. Розподіл дівчат 16 років за медичними групами

Потрібно зазначити, що у процесі навчання зменшується кількість учениць основної медичної групи а, відповідно, збільшується в підготовчій і спеціальній (рис. 7).

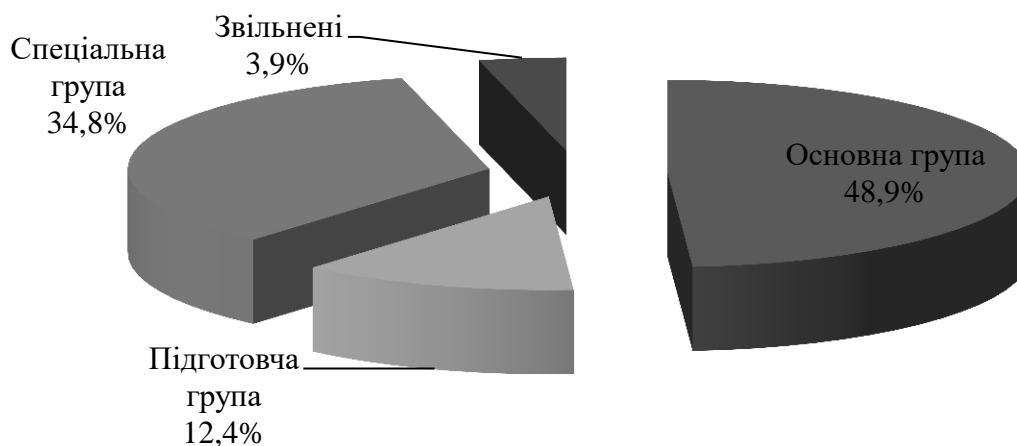


Рис. 7. Розподіл дівчат 17 років за медичними групами

Результати аналізу засвідчують, що у стані здоров'я учениць старших класів спостерігається тенденція до погіршення.

Для дослідження рівня фізичного здоров'я (РФЗ) учениць 10–11 класів нами була використана експрес-оцінка рівня соматичного здоров'я Г. Л. Апанасенка [1].

Адже проведений аналіз наукової літератури [1; 2; 5; 6; 8] указує, що серед існуючих сьогодні методик оцінки рівня здоров'я (Г. Л. Апанасенка, Р. М. Баєвського, В. І. Белова, К. Купера, програма «Школяр», В. Н. Сергєєва, С. В. Попова та ін.), найбільш поширеною серед фахівців є експрес-оцінка Г. Л. Апанасенка [1], антропометричні показники якої дозволяють оцінити розвиток дитини в онтогенезі.

На думку Г. Л. Апанасенка, розроблена ним система оцінювання дає змогу виділити групу ризику (середній рівень) дітей і проводити з ними спрямовані оздоровчо-профілактичні заходи. Діти й підлітки з низьким рівнем здоров'я, швидше за все, мають якісь патології і повинні пройти поглиблений медичний огляд для призначення лікування [1].

Отримані нами у процесі дослідження дані показників фізичного розвитку школярок (рис. 8), свідчать, що:

високий рівень РФЗ мають лише 13,2 % старшокласниць;

вище середнього – 8,4 %;

середній – 52,1 %;

нижче середнього 11,6 %;

низький 14,7 %.

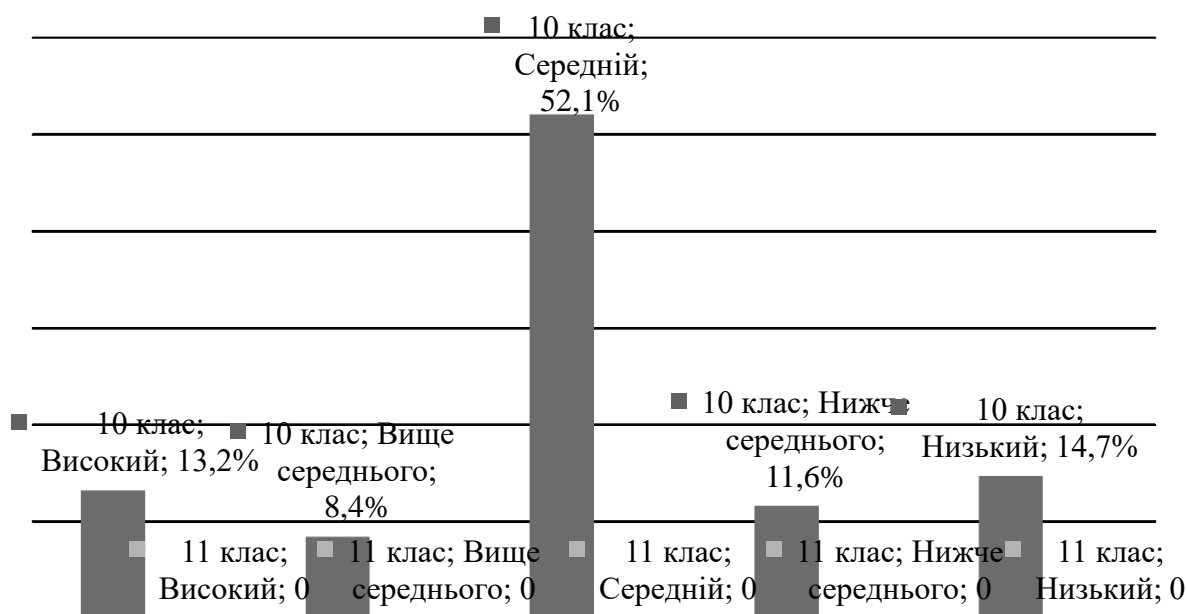


Рис. 8. Розподіл старшокласниць за рівнем фізичного здоров'я

Отже, до групи «здорові» можна віднести 21,6 %, старшокласниць, які взяли участь у дослідженні, до «групи ризику» – 52,1 % і до групи «хворі» – 26,3 %.

З метою якісної та кількісної оцінки рівня фізичного здоров'я обстежуваних школярів нами були проаналізовані індекси (індекс Руф'є, життєвий індекс, силовий індекс, індекс Робінсона), які входять до складу методики експрес-оцінки рівня фізичного здоров'я (табл. 8).

Таблиця 8

**Середньостатистичні значення індексів соматичного здоров'я
старшокласниць**

Параметри фізичного здоров'я	Статистичний показник	
	\bar{x}	S
індекс Руф'є, ум. од.	9,44	1,28
життєвий індекс, ум. од.	51,14	5,83
силовий індекс, ум. од.	47,28	5,91
індекс Робінсона, ум. од.	79,12	7,24

Розподіл школярів на медичні групи здійснюється на основі показників індексу Руф'є, який характеризує функціональний стан серцево-судинної та дихальної систем. Значення даного показника свідчить, що середньостатистичні показники обстежуваних дівчат на рівні середнього.

Життєвий індекс характеризує функціональні можливості системи зовнішнього дихання й показує співвідношення ЖЄЛ до маси тіла. Аналіз отриманих результатів даного індексу вказує на те, що в обстежуваних дівчат він знаходиться на середньому рівні.

Аналізуючи показники силового індексу, який виявляє співвідношення сили кисті до маси тіла, ми встановили, що він знаходиться в межах середнього рівня.

За даними науковців [7; 11], значення індексу Робінсона є важливим критерієм резерву та економізації функцій кардіо-респіраторної системи та свідчить про аеробні можливості школярів, при цьому чим нижчі значення даного індексу, тим вищі аеробні можливості організму. Аналіз середньостатистичних значень даного індексу вказує про те, що показники обстежуваних нами школярів знаходяться в межах середнього рівня.

Отримані результати свідчать, що більшість обстежуваних нами школярів знаходяться в межах безпечного рівня соматичного здоров'я.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У ході дослідження було визначено рівень фізичного розвитку й соматичного здоров'я учениць 10–11 класів. Показники рівня фізичного розвитку школярів свідчать про те, що їх значення відповідають біологічним закономірностям, властивим для даного контингенту підлітків, але також було виявлено, що 49,66 % старшокласниць знаходяться під загрозою ожиріння, тобто мають надлишкову вагу і 6,13 % обстежених дівчат потребують спеціального лікування від ожиріння.

Показники рівня фізичного здоров'я дозволяють констатувати, що більшість обстежуваних нами школярів знаходяться в межах безпечного

рівня соматичного здоров'я. Дані розподілу обстежуваних за рівнем фізичного здоров'я (РФЗ) дозволяють констатувати, що 14,7 % старшокласниць мають низький РФЗ, 11,6 % – нижчий за середній, у 52,1 % дівчат, які взяли участь у дослідженні, РФЗ є середнім. На нашу думку, позитивним є факт, що серед школярів було зафіксовано 8,4 %, що мають вищий за середній РФЗ і 13,2 % – високий.

Покращити ці показники можливо шляхом упровадження інноваційних заходів оздоровчої спрямованості у процес фізичного виховання школярів.

У подальшому планується розробка методики фізичного виховання, спрямованої на збереження, зміцнення фізичного здоров'я школярів і нормалізації їх ваги з використанням засобів оздоровчого фітнесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апанасенко, Г. Л., Волгіна, Л. Н. (2000). *Експрес-скринінг рівня соматичного здоров'я дітей та підлітків*. Київ: КМАПО (Apanasenko, H. L., Volhina, L. N. (2000). *Express-screening of the level of somatic health of children and adolescents*. Kyiv: KMAPO).
2. Ареф'єв, В. Г. (1999). *Сучасні стандарти фізичного розвитку школярів*. Київ: Венца (Arefiev, V. H. (1999). *Modern standards for the physical development of schoolchildren*. Kyiv: Vence).
3. Бар-Ор, О., Роуланд, Т. (2009). *Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения*. Київ: Олимп література (Bar-Or, O., Rowland, T. (2009). *Children's health and motor activity: from physiological basis to practical use*. Kyiv: Olympic literature).
4. Вакуленко, О., Жаліло, Л., Комарова, Н., Левін, Р., Солоненко, І. (2001). *Стан здоров'я дітей і молоді України*. Режим доступу: <http://www.health.gov.ua/publ/conf.nsf> (Vakulenko, O., Zhalilo, L., Komarova, N., Levin, R., Solonenko, I. (2001). *State of health of children and youth of Ukraine*. Retrieved from: <http://www.health.gov.ua/publ/conf.nsf>).
5. Кібальник, О. Я. (2006). *Підвищення рухової активності підлітків з використанням занять фітнесом оздоровчого спрямування*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Kibalnyk, O. Ya. (2006). *Improvement of motor activity of adolescents with the use of fitness classes for health improvement*. Sumy: SumSPU named A. S. Makarenko).
6. Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді*. Київ: Олімп. література (Krustevych, T. Yu., Vorobiiev, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Control in the physical education of children, adolescents and young people*. Kyiv: Olympic literature).
7. Кучма, В. Р., Скоблина, Н. А., Платонова, А. Г. (2013). *Физическое развитие детей Украины и России в начале XXI столетия*. Київ: Генеза (Kuchma, V. R., Skoblin, N. A., Platonova, A. H. (2013). *Physical development of children of Ukraine and Russia at the beginning of the XXI century*. Kyiv: Genesis).
8. Мардзінська, Л. М., Малетич, Н. Б. (2012). До питання методології дослідження феномену здоров'я. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (20), 48–55 (Mardzinska, L. M., Malietych, N. B. (2012). To the question of the methodology of the study of health phenomenon. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (20), 48–55).
9. Мартиросов, Э. Г., Николаев, Д. В., Руднев, С. Г. (2006) *Технологии и методы определения состава тела человека*. Москва: Наука (Martirosov, E. H., Nikolaiev, D. V.,

Rudniev, S. H. (2006). *Technologies and methods for determining the composition of the human body*. Moscow: Science).

10. Мацейко, І. І., Галандзовський, С. М. (2014). Фізична підготовленість та її зв'язок з руховою активністю школярів 7–17 років. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (36), 75–83 (Matsieiko, I. I., Halandzovskii, S. M. (2014). Physical preparedness and its connection with motor activity of pupils of 7–17 years old. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (36), 75–83).

11. Мелега, К. (2010). Вікові і статеві особливості рівня соматичного здоров'я та адаптаційного потенціалу школярів. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2, 31–34 (Meleha, K. (2010). Age and sexual characteristics of the level of somatic health and adaptive potential of schoolchildren. *Sports Bulletin of Dnieper region*, 2, 31–34).

12. Михайлюк, О. (2011). Рівень соматичного здоров'я школярів. *Молода спортивна наука України*, 2, 164–168 (Mihailiuk, O. (2011). The level of physical health of schoolchildren. *Young sports science of Ukraine*, 2, 164–168).

13. Суворова, Т. (2005). Належні норми в системі оцінювання показників фізичного розвитку і фізичної підготовленості школярів 11–17 років. *Молода спортивна наука України*, Вип. 9, В. 4, 76–79 (Suvorova, T. (2005). Appropriate norms in the system of evaluation of indicators of physical development and physical fitness of schoolchildren 11–17 years. *Young Sport Science of Ukraine*, 9, V. 4, 76–79).

14. Eckerson, J. (1998). Validity of self-assessment techniques for estimating percent fat in men and women. *J. Strength Condit. Res*, Vol. 12, 4, 243–247.

15. Garcia, A. L. (2005). Improved prediction of body fat by measuring skinfold thickness, circumferences, and bone breadths. *Obesity Research*, 13, 626–634.

РЕЗЮМЕ

Павленко Інна. Уровень соматического здоровья и физического развития старшеклассниц.

В статье определен уровень физического развития и соматического здоровья старшеклассниц в рамках учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учебном заведении.

Полученные нами в ходе исследования данные показателей физического развития учениц старших классов свидетельствуют о том, что их значения соответствуют возрастным нормам. Данные распределения обследуемых по уровню физического здоровья (УФР) позволяют констатировать, что 14,7 % старшеклассниц имеют низкий УФР, 11,6 % – ниже среднего, у 52,1 % девушек, принявших участие в исследовании, УФР является средним. По нашему мнению, положительным является тот факт, что среди школьниц было зафиксировано 8,4 %, имеющих УФР выше среднего и 13,2 % – высокий.

Исследование проводилось с целью повышения эффективности процесса физического воспитания. В дальнейшем планируется разработка методики физического воспитания, направленной на сохранение, укрепление физического здоровья школьников и нормализации их веса с использованием средств оздоровительного фитнеса.

Ключевые слова: старшеклассницы, здоровье, антропометрические измерения, физическое развитие, возрастные нормы, избыточный вес.

SUMMARY

Pavlenko Inna. The level of somatic health and physical development of the senior schoolgirls.

The article defines the level of physical development and somatic health of the senior schoolgirls in the educational process in a general education institution.

The aim of the article is to determine the level of physical development and somatic health of the senior schoolgirls.

Methods of research are the following: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature, an express assessment of the level of somatic health, methods of mathematical statistics.

Results. During the experiment, the level of physical development and somatic health of the schoolgirls of the 10–11 grades has been determined. Analyzing the indicators of the mass-growth index of the girls, we have found out that body weight corresponds to an increase of 44,21 % of adolescents of the examined contingent, 49,66 % of the schoolgirls are at risk of obesity and 6,13 % of senior students have obesity and they need special treatment.

The indicators of physical development of the girls of the senior classes, obtained by us during the study, show that they correspond to the age norms. The data of the distribution of the schoolgirls show that 14,7 % of senior schoolgirls have a low level of physical health (LPH), 11,6 % of them have lower than the average LPH, 52,1 % of the schoolgirls have average LPH. In our opinion, it is positive that 8,4 % of the schoolgirls have a higher LPH than the average LPH and 13,2 % of the schoolgirls have a high level of physical health. It is possible to improve these indicators by introducing innovative health improvement measures into the process of physical education of students.

Originality. The scientific novelty of this work lies in assessing the level of somatic health and physical development of the senior schoolgirls taking into account their age and sexual characteristics.

Conclusion. The study has been conducted in order to improve the efficiency of physical education. The obtained results will be basic in the development of favorable conditions for the preservation and enhancement of physical health of students both by traditional and innovative means of physical culture and sports to meet the requirements and needs of schoolchildren.

Further development of methods of physical education will be aimed at preserving and strengthening the physical health of students and normalization of their weight with the use of health and fitness equipment.

Key words: senior schoolgirls, health, anthropometric measurements, physical development, age standards, overweight.

УДК 373(477.52/.54)(091)"192/193"(045)

Наталія Сидоренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7782-2059

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/336-348

ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ У 20–30-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті, за результатами дослідження архівних матеріалів, з'ясовані змістово-методичні особливості функціонування шкільної мережі для національних

меншин Північно-Східної України у 20–30-х роках XX століття. Автором визначено науково-педагогічні та регіональні особливості запровадження комплексної системи навчання. Проаналізовано навчальні плани і програми, з'ясовано особливості реалізації мовної політики в національних школах. Схарактеризовано й визначено чинники, що обумовлювали суспільне ставлення до шкіл національних меншин.

Ключові слова: національні меншини, заклади освіти національних меншин, єдина трудова школа, зміст освіти, національна мова, комплексне навчання, шкільні програми, школи національних меншин.

Постановка проблеми. Освіта України сьогодення перебуває на етапі активного реформування та трансформації. Основні напрями модернізації шкільної освіти України визначені в законі «Про освіту», підписаному президентом України 25 вересня 2017 року [13]. У процесі імплементації даного документу особливо гостро постало питання щодо освіти національних меншин, що спричинило бурхливе обговорення на всіх щабелях влади європейського співтовариства. З метою пошуку компромісного вирішення наріжних питань, забезпечення реалізації «Рекомендацій Венеціанської комісії щодо мовних положень закону «Про освіту»» [1] й пошуку оптимальних шляхів забезпечення якісної освіти національних меншин важливості набуває аналіз історичного досвіду організації шкільної освіти України.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості функціонування шкіл в УСРР у 20–30-х рр. досліджували В. Борисов, І. Зайченко, Л. Березівська, Л. Рябовол, М. Виговський. Проблема діяльності шкіл для національних меншин висвітлена в роботах І. Ніколіної, Л. Гріневич, Л. Якубової, Н. Кротік, О. Войналович, С. Шевченко та ін. Вважаємо, що дослідження змістово-методичного забезпечення навчального процесу в школах для національних меншин Північно-Східної України доповнить існуючі наукові доробки з досліджуваної проблеми.

Мета статті – з'ясувати змістово-методичні особливості функціонування шкільної мережі для національних меншин Північно-Східної України у 20–30-х роках XX століття.

Методи дослідження: загальнонаукові методи порівняння й узагальнення дозволили сформулювати вихідні положення та висновки наукової розвідки; текстологічний і ретроспективний аналіз застосовано при опрацюванні наукових та архівних джерел, що дозволило з'ясувати особливості змістово-методичного забезпечення навчального процесу у школах для національних меншин Північно-Східної України у 20–30-х рр. XX століття.

Виклад основного матеріалу. Після встановлення радянської влади на території України, з метою залучення широких мас на бік комуністичного уряду й забезпечення культурно-освітньої розбудови країни, було розгорнуто масштабне будівництво шкіл, у тому числі і для національних меншин, що проживали на її території. До середини 20-х років на території Північно-

Східної України була утворена шкільна мережа, яка включала школи національних меншин – єврейські, польські, німецькі, литовські, татарські, латвійські.

Сформувавши нову шкільну мережу, радянська влада поспішила докорінно змінити й весь зміст освіти, наповнити його соціалістичними постулатами, комуністичними принципами, тим самим вщент зруйнувати залишки буржуазної системи освіти. Наголошуючи на потребі докорінних змін змісту і форм шкільної освіти, заступник наркома освіти Я. Ряппо вказував: «Саме тепер ми тут мало ще досягли, але слід добре пам'ятати, що тут справа не про саму лише реформу, а про цілу революцію в школі» [21]. Але власної педагогічної теорії, яка б ґрунтувалася на наукових дослідженнях та була б апробована, нова влада ще не мала. З цього приводу нарком освіти О. Шумський зазначав, що не зважаючи на наявність і загальновизнаність нової системи освіти, «у царині методичній ще не все гаразд». Саме тому, у цей період педагоги активно звертаються до наукових доробок закордонних педагогів Дж. Дьюї, С. Холла, С. Френе, О. Декролі, Е. Меймана, А. Фер'єра та ін. Їх педагогічні концепції почали адаптувати до умов соціалістичного суспільства, намагатися «на свій лад» втілити в життя радянської школи.

Ставши на шлях побудови власної педагогічної концепції, перейшовши від теоретичного диспуту до наукового пошуку, вітчизняні науковці та педагоги почали розробку власних педагогічних теорій. Еволюція вітчизняної педагогічної методики 20-х років будувалася за принципом наукового експерименталізму й характеризувалася широкою диференціацією педагогічних напрямів. Недаремно видатний український дослідник історії педагогіки О. В. Сухомлинська називає період 1924 по 1928 роки: «освітнім експериментуванням у СРСР педагогічним «робінзуванням»» [24, с. 6]. Як наслідок виникло чимало суто українських педагогічних течій, які знайшли своє відображення в методиці та формах роботи нової трудової школи.

Пошуки нової системи організації роботи школи тісно були пов'язані з питанням раціональної організації процесу навчання. Замість предметного вивчення популярності набуває система комплексного навчання. Комплексний метод (від лат. *complexus* – зв'язок) визначався як спосіб побудови змісту освіти й організації процесу навчання на основі єдиного об'єднуючого стрижня [19, с. 38]. Спроби використання комплексного навчання в Україні були відомі і раніше, але активне його впровадження у школах розпочинається з 1923 року, після затвердження єдиного виховно-навчального плану в установах соціального виховання для дітей до 15 років в УРСР та розробці методичного листа Державної наукової ради «Про комплексне викладання» (1924).

В УСРР ідея комплексності навчання розвивалася в межах трьох авторських напрямів: Г. Іваниці, О. Музиченка та І. Соколянського.

Так, одним із перших українських педагогів, який почав активно опікуватися питанням розробки та впровадження комплексів був Г. Іваниця. Він розглядав комплекс крізь призму «педагогічного монізму» і досліджував комплекси на основі дидактичного підходу. У збірці статей «Комплексний метод», опублікованих у 1923 році, педагог визначав комплексність як «активно-комплексне навчання» [18]. На відміну від Г. Іваниці, О. Музиченко був переконаним у тому, що комплексність у навчанні має привчати дітей досліджувати і змінювати реальність, сприяти формуванню світогляду. На його думку, саме впровадження комплексів у трудовій школі повинно було прискорити темпи культурної революції та зробити педагогічний процес взаємозалежним, двостороннім, а отже, і справжнім та повним. Досліджуючи німецьку систему освіти, у статті «Проблема комплексності в Германії і у нас» він писав: «Для мене комплексність – це переживання дітьми в активному обхваті окремих невеликих частин реальної дійсності» [16, с. 103].

Описуючи практику впровадження комплексності в навчальний процес, він наголошував, що «комплекс сформується не від того, що ми об'єднаємо різні предмети на одному уроці, а через органічне поєднання різних предметів, що вихідним пунктом навчання ми оберемо знайомство з комплексами з життя людини та природи» [16, с. 99]. Саме такі комплекси, на думку автора, сприяли б формуванню особистої мотивації учнів, розвитку їх творчості, активності та самостійності.

У свою чергу, комплексна концепція І. Соколянського ґрунтувалася на засадах педології й рефлексології. За його переконанням, матеріал для комплексів мав об'єднуватися навколо поточних подій комуністичного громадсько-класового життя. Науковець описував комплексність як організацію педагогічного процесу, що обумовлена ідеологічною вимогою дати дітям потрібну класово-пролетарську орієнтацію та дію.

Таким чином, не зважаючи на відмінності в поглядах педагогів, комплексне навчання визначалось усіма авторами як новаторське, як таке, що потребує масового поширення у трудових школах.

Активно пропагувалося використання комплексного методу навчання і в школах для національних меншин. Як відмічає С. Бричок, відмінною рисою школи УСРР, у порівнянні зі школами в РСРР, було те, що до 1928 року, при розробці програм Наркомос України лише визначав шлях упровадження комплексу, не конкретизував і не деталізував його, а наповнення комплексів конкретним змістом залежало від особистості вчителя, позиції місцевих органів управління [22, с. 131]. Тому в різних регіонах зміст комплексів дещо різнився, мав свої регіональні, національні, класові особливості.

З метою з'ясування змістового наповнення комплексів у національних школах Північно-Східної України розглянемо комплекс

«Боротьба за краще життя» другої групи Сновської єврейської школи. Тема комплексу об'єднувала такі блоки: географія, природа, суспільство, трудові процеси, рідна мова, письмо, математика, «слово і діло».

При вивченні даного комплексу з географії розглядалися такі теми: Сибір; клімат Сибіру і наш клімат. Блок природи передбачав висвітлення таких питань: природа 12–23 січня; життя дерев взимку; бережне ставлення та любов до природи. Блок суспільства передбачав обговорення таких тем: Ленін як вождь робочих та селян; життя бідних дітей; життя робітників до революції; чи могло б бути це життя кращим, якби у влади стояла буржуазія чи священики? При вивченні рідної мови читалися оповідання рідною мовою, а також російською біографія Леніна та вірш «Ленін і діти». Блок математики передбачав розв'язання задач на вирахування місяців, років, днів. Предмет «трудова процеси» передбачав: виробництво плакатів, малюнків, організацію червоного кутка, виготовлення рамок для портрету Леніна. Блок «слово та діло» включав декламування віршів, спів революційних пісень, участь у виставах. Даний комплекс є яскравим прикладом надмірного насичення навчального процесу революційною та ідеологічною пропагандою. Навіть назви інших комплексів підтверджують це: «Кривавий тиждень», «Червона армія», «Весняна революція» тощо. На таке явище звертав увагу і український педагог та громадський діяч в еміграції С. Сірополко у своїй статті «Шкільна справа на совітській Україні», даючи оцінку комплексному навчанню, він писав: «що головна увага в програмі трудшколи присвячується політосвіті, тоді як придбання знань, навіть елементарних, ставиться на другому плані» [23].

При навчанні за комплексною системою діти працювали не класом, а об'єднувались у підгрупи, комісії, підвідділи. Наприклад, при вивченні комплексу «Наш район» діти були розділені на підвідділи: кустарі, службовці, робітники. І кожен блок комплексу передбачав різні теми, питання й завдання для кожної групи з урахуванням того чи іншого соціального стану. Наприклад, блок «трудова процеси» цього комплексу передбачав для «кустарів» виготовлення плану клубу кустарів, виготовлення окремих простих виробів; «службовці» займалися виготовленням плакатів, лозунгів «Вітаємо восьмигодинний робочий день!»; робітники виготовляли макети пилки, сокири, малювали малюнки різних виробів тощо. Такий принцип забезпечував реалізацію класового підходу в навчанні.

Провідним та об'єднуючим блоком у кожному комплексі вважалася праця, навколо якої об'єднувались інші предмети. Саме реалізація трудового принципу визначала шлях будівництва нової радянської школи.

Сучасний науковець С. Мазуренко, аналізуючи державні документи 20-х років, дійшла висновку, що при реалізації комплексного навчання «основна увага приділялася праці як діяльності, що відповідає інтересам дитини, розвиває її почуття, творчі здібності, формує важливі риси

особистості; трудова школа повинна мати справу з реальними предметами, з живою природою, повсякденним життям. Процес трудового виховання розглядався як засіб всебічного розвитку дитини – розумового, морального, фізичного й естетичного» [17, с. 11].

У свою чергу, вітчизняний педагог Г. Іваниця, звертаючи увагу на роль праці в навчанні школярів у своїй книзі «Практична трудова педагогіка» так описував процес упровадження трудового принципу: «Треба провадити виховний процес, добре розуміючи ту психологічну і навіть фізіологічну основу, що певною мірою цей процес зумовлює» [14, с. 90–91]. Лише в такий спосіб, на думку автора, можливе органічне занурення праці в навчальний процес.

Але не завжди впровадження трудового принципу було успішним та педагогічно обґрунтованим. Слід відмітити слабкий зв'язок праці з теоретичним науковим підґрунтям, яке учні отримували під час шкільних занять; установлення штучних зв'язків між темою та працею, яку вони виконували. Все це часто призводило до розриву теорії з практикою та зниження рівня академічних знань учнів.

Проте, не зважаючи на популяризацію та визначену обов'язковість комплексного навчання, не в усіх школах національних меншин воно отримало підтримку вчителів. Через недостатнє методичне забезпечення, відсутність докладних роз'яснень особливостей застосування, небажання самих учителів, комплексне навчання так і не здобуло популярності. У звіті єврейського бюро при Чернігівському відділі народної освіти за 1925 рік зазначається, що комплексний метод застосовується лише в тих школах, де є спеціалісти для правильного його використання [10, с. 4]. У Городнянській школі навчання за комплексною системою проводилося лише в першій групі, а у другій і третій лише частково за комплексами [12, с. 7]. Небажання вчителів національних шкіл навчати за комплексною програмою набуло масового характеру, об'єднуючись, вони колективно висували свій супротив комплексам. Так, наприклад, у спільному листі польських учителів зазначалося: «Комплексна система неприйнятна взагалі, а для національних шкіл тим більше» [25, с. 26]. Таким чином, реалізація комплексного методу в школах для національних меншин на території Північно-Східної України не була масовою та системною.

Не зважаючи на насадження комплексних програм, на відміну від початкової ланки, навчання в старших класах, майже в усіх школах для національних меншин досліджуваного регіону залишалося предметним. З метою аналізу предметного наповнення у школах для національних меншин розглянемо план для п'ятикомплектних єврейських шкіл по Чернігівській губернії. У документі вказано, що в перші два роки навчання (нульова та перша група) діти вивчали єврейську мову – по 10 годин на тиждень, математику – по 6 годин, природознавство по 2 години,

займались малюванням по 2 години, співами по 3 години, гімнастикою по 2 години. З третього року навчання (друга група) вводилося 5 годин російської або української мови в залежності від того, яку мову діти краще розуміють, 2 години географії, на єврейську мову відводилося 8 годин. На четвертому році навчання (третья група) до програми було додатково включено 4 години історії та по 5 годин на вивчення і російської, і української мови, єврейську мову вивчали 6 годин, удвічі збільшилася кількість годин на природознавство. На п'ятому та шостому році навчання (четверта та п'ята групи) кількість годин на вивчення єврейської мови та математики зменшилася до 5, російську та українську мови вивчали по 4 години, були введені по 2 години на політграмоту, ручну працю, гігієну та німецьку мову, 3–4 години вводилися на вивчення фізики [8, с. 26].

Як приклад навчальної програми для старших класів (6–7 групи) розглянемо програму Чернігівської 7-ї єврейської школи. У програмі вказано, що математику вивчали по 5 годин у кожній групі; фізику та природознавство по 4 години, на географію відводилося по 3 години, історія та політграмота були об'єднані в один предмет і на їх вивчення відводилося 6 годин (4 години планувалося на історію та 2 години на політграмоту); на малювання, співи та гімнастику планувалося по 2 години; вивчення єврейської мови зменшилося до 4 годин на тиждень та продовжилося розпочате з четвертої групи вивчення інших мов в обсязі 2 години на тиждень [7, с. 38]. З приводу «інших мов» зазначимо, що у школах різних національностей різнився вибір мови для вивчення: у єврейських школах переважала німецька мова, у польських та вірменських школах вивчали французьку й німецьку мови. Наведені дані свідчать про пріоритетність вивчення мов, на викладання яких відводилося майже 38 % від загальної кількості шкільних годин. У цілому проведений аналіз навчальних програм дозволяє зробити висновок про загальноосвітній характер освітнього процесу у школах для національних меншин.

Характеризуючи регіонально-національні особливості організації навчального процесу на території Північно-Східної України, слід відмітити питання обов'язкового вивчення у школах для національних меншин української мови. Це питання детально й бурхливо обговорювалося на з'їзді єврейських культуробітників, де все ж було прийнято рішення з третього року навчання ввести українську мову як предмет [10, с. 4]. Проте, не скрізь таке рішення було реалізовано. Так, у Конотопській окрузі часто години, відведені на українську мову, витрачалися на інші предмети [3], а в Чернігівській окрузі у вересні 1925 року інспектор із питань національних меншин окружного відділу народної освіти тов. Рейблат звертав увагу на те, що переважна більшість дітей єврейських шкіл взагалі не знає української мови [11, с. 9]. Така сама ситуація була в Харківських німецьких та вірменських школах.

Щодо питання основної мови викладання, то в центральних та губернських звітах національних секцій завжди підкреслювалося, що навчання повністю проходило мовою національних меншин. Але аналіз звітів окружних національних відділів, протоколів шкільних засідань демонструє дещо іншу картину. У зв'язку з нестачею вчителів та їх невідповідністю до викладання загальноосвітніх дисциплін мовою національних меншин, зазвичай лише в молодших групах навчання здійснювалося рідною мовою, у старших групах переважало навчання російською мовою [6, с. 11; 9, с. 3]. Отже, реальний стан щодо мови навчання у школах національних меншин суперечив державній національній політиці, яка гарантувала навчання мовами національних меншин.

У процесі розгортання мережі шкіл національних меншин радянська влада зіштовхнулася з опором батьків віддавати своїх дітей до шкіл національних меншин. Особливо це стосувалося єврейського населення. Харківською секцією народної освіти неодноразово зверталась увага на те, що російські школи переповнені представниками національних меншин, зокрема єврейськими дітьми. Поширеними були факти, коли батьки відправляли дітей до російських шкіл, навіть у тому випадку, коли діти не володіли жодною мовою, крім єврейської [11, с. 9]. Так, у вересні 1925 року в м. Конотоп за ініціативи інспектури національних меншин було зроблено спробу перевести єврейських дітей, які володіли єврейською мовою, з російськомовних та україномовних шкіл до єврейських шкіл, але батьки висловилися проти і завадили переведенню [2]. З метою запобігання таких випадків Чернігівська окружна інспектура народної освіти запропонувала всім школам округи при прийомі дітей на навчання попередньо встановлювати їх розмовну мову. З цією метою складалася комісія, до складу якої входили по одному представнику з органів соціального виховання, національних меншин та педради. Було прийнято рішення не приймати дітей з єврейських шкіл без офіційного дозволеного школою перекладу [11, с. 9]. На пленумі секції національних меншин Харківської міськради від 15 квітня 1931 року було визнано недоречним відкриття груп із викладання мовами національних меншин у загальних школах, і дозволено робити це лише в надзвичайних випадках, тобто або при великій віддаленості національної школи від компактного проживання дитячого населення національних меншин, чи у випадку необхідності поступового переходу загальної школи на одну з мов національних меншин [5, с. 85].

Аналізуючи причини негативного ставлення батьків до навчання їх дітей у школах для національних меншин, ми виділили такі чинники: 1. Гірший матеріальний стан та оснащення шкіл національних меншин у порівнянні з іншими школами соціального виховання. 2. Негативне ставлення єврейського населення до мови ідиш, прагнення до відродження древньої єврейської мови іврит. 3. Фактор асиміляції

населення, який виявився в тому, що частина євреїв втратили свою мовну ідентичність. 4. Тяготіння єврейських дітей до штучно створеної «престижності російських шкіл». 5. Катастрофічна нестача вчителів, які б володіли мовами національних меншин. 6. Відсутність достатньої кількості закладів професійної та вищої освіти для національних меншин, де учні могли би продовжити навчання.

Слід відмітити, що проблема недоукомплектування учнями шкіл національних меншин була актуальною до середини 30-х років. З метою популяризації набору до шкіл національних меншин перед весняними та осінніми прийомами розгорталися цілі кампанії зі збільшення контингенту учнів із числа національних меншин. Особлива увага приділялась агітаційно-роз'яснювальній роботі. Так, на всіх підприємствах м. Харкова читалися доповіді, промови, випускалися стіннівки, плакати, була мобілізована преса, скрізь висвітлювали питання комплектування шкіл національних меншин. Проте, навіть такі заходи не змогли покращити ситуацію з набором у школи, не дивлячись на збільшення представників національних меншин серед працюючого населення. У протоколах засідань Харківської міської ради часто зустрічаємо резолюції такого змісту: «Констатувати, що компанія укомплектування перших груп шкіл національних меншин минулого року не дала бажаних результатів» [5, с. 137], «Визнати, що масова робота навколо популяризації набору у школи національних меншин до нового навчального року була недостатньою» [5, с. 85] тощо. Як наслідок, станом на 1930 рік школи національних меншин Харківщини мали п'ятдесятивідсотковий комплект, що на пленумі комісії національних меншин було оцінено як неприпустима і вкрай жахлива ситуація [4, с. 32].

Секцією національних меншин Харківської міської ради визначалося, що важливим фактором, який негативно позначився на проведенні прийому учнів та популяризації шкіл національних меншин, поряд із недостатньою роз'яснювальною роботою, були надзвичайно несприятливі умови для внутрішнього розвитку шкіл (погані приміщення, старе зношене устаткування, відсутність робочих кімнат і майстерень, підручників.) У часи повоєнної розрухи гостро відчувалася нестача шкільних приміщень. На засіданні комісії національних меншин Харківської міської ради «Про стан роботи та перспективи шкіл національних меншин» відмічалося, що школи національних меншин були установами післяжовтневими і ніякої «спадщини» (матеріальної) від старої школи не одержали [4, с. 16].

Згодом активізувався процес передачі колишніх релігійних будівель у користування школою. У такий спосіб, наприклад, Харківська єврейська школа № 13 зайняла приміщення синагоги по вул. Чоботарській та окремі школи Чернігівської губернії отримали свої будівлі. Проте такі кроки не змогли вирішити проблему забезпечення приміщенням шкіл національних меншин. Почасти в одному будинку розміщувалося по дві школи (прикладом

може бути ситуація з конотопськими єврейськими школами [3], або школа вимушена була ділити будівлю з іншими організаціями. У пояснювальній записці до оперплану НКО на 1926–1927 рік указувалося, що за відомостями, які надходили до ради національних меншин, школи національних меншин, особливо польські та єврейські, майже на 25 % були зовсім не забезпечені будинками, а 20 % шкіл потребували капітального ремонту [26, с. 3]. Будівлі шкіл національних меншин знаходилися завжди в гіршому стані в порівнянні з будівлями інших шкіл. Через це заняття у школах проводились у дві, а то й у три зміни. Кепською була справа з устаткуванням трудшкіл національних меншин інвентарем та шкільним приладдям.

Висновки. Отже, у 20–30-х рр. XX ст. на території Північно-Східної України відбувалось оновлення змістово-методичного забезпечення шкільної освіти національних меншин. Вітчизняними педагогами було створено наукове підґрунття організації освітньої діяльності. В основі освітнього реформування знаходилась ідея будівництва єдиної трудової школи. З метою інтеграції навчального матеріалу й наближення школи до життя на зміну предметному викладанню прийшла комплексна система навчання, однак через низький кваліфікаційний рівень учителів та недостатню методичну підтримку комплексне навчання в школах для національних меншин Північно-Східної України не мало масового характеру. У досліджуваний період були оновлені державні програми, у яких особлива увага була приділена вивченню мов. Аналіз архівних матеріалів засвідчив, що головний акцент у змісті освіти переносився в бік трудової підготовки учнів, формування їх комуністичного світогляду й підготовки до активної суспільної діяльності в розбудові країни. Таким чином, ураховуючи низку негативних соціально-політичних, економічних та адміністративних факторів, що позначилися на шкільній діяльності, можемо зробити висновок, що проведені освітні реформи радянського уряду й оновлення змісту освіти забезпечили можливість оволодіння загальноосвітніми знаннями представниками національних меншин регіону та сприяли розвиткові національної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висновок венеціанської комісії «Демократія через право» щодо положень закону про освіту від 5.09.2017 стосовно використання державної мови та мов меншин, а також інших мов у освіті № 902/2017. Режим доступу: https://dt.ua/UKRAINE/opublikovaniy-povniy-tekst-rishennya-venecianskoyi-komisiyi-ukrayinskoju-movoyu-263267_.html. (*Conclusion of the Venice Commission “Democracy through Law” on the provisions of the Education Act of 5.09.2017 regarding the use of the state language and minority languages as well as other languages in education № 902/2017*. Retrieved from: https://dt.ua/UKRAINE/opublikovaniy-povniy-tekst-rishennya-venecianskoyi-komisiyi-ukrayinskoju-movoyu-263267_.html).
2. Державний архів Сумської області України. Ф. Р-4565, Оп. 3, Спр. 36, 49 арк. (*State Archive of the Sumy region of Ukraine*. F. R-4565, Descr. 3, Case 36, 49 sheets).

3. Державний архів Сумської області України. Ф. Р-4653, Оп. 3, Спр. 36, Арк. 49 (*State Archive of the Sumy region of Ukraine. F. R-4653, Descr. 3, Case 36, Sheet 49*).
4. Державний архів Харківської області України. Ф. 408, Оп. 4, Спр. 2631, Арк. 87 (*State Archive of the Kharkiv region of Ukraine. F. 408, Descr. 4, Case 2631, Sheet 87*).
5. Державний архів Харківської області України. Ф. Р-408, Оп. 4, Спр. 2635, Арк. 211 (*State Archive of the Kharkiv region of Ukraine. F. R-408, Descr. 4, Case 2635, Sheet 211*).
6. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 3, Арк. 20 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine. F. R-593, Descr. 3, Case 3, Sheet 20*).
7. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 31, Арк. 25 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine. F. R-593, Descr. 3, Case 31, Sheet 25*).
8. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 39, Арк. 32 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine. F. R-593, Descr. 3, Case 39, Sheet 32*).
9. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 66, Арк. 11 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine. F. R-593, Descr. 3, Case 66, Sheet 11*).
10. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 77, Арк. 41 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine. F. R-593, Descr. 3, Case 77, Sheet 41*).
11. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-593, Оп. 3, Спр. 79, Арк. 35 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine. F. R-593, Descr. 3, Case 79, Sheet 35*).
12. Державний архів Чернігівської області України. Ф. Р-599, Оп. 3, Спр. 2, Арк. 125 (*State Archive of the Chernihiv region of Ukraine. F. R-599, Descr. 3, Case 2, Sheet 125*).
13. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (*The Law of Ukraine on Education (Bulletin of the Verkhovna Rada (BVR), 2017, No. 38-39, st. 380*). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
14. Іваниця, Г. М. (1924). Нові праці до питань трудової школи. *Радянська освіта*, 5–6, 89–91 (Ivanytsa, H. M. (1924). New works on issues of the labor school. *Soviet Education*, 5–6, 89–91).
15. Музыченко, А. Ф. (1928). Культура народа, мировоззрение ребенка и комплексность (практика работы учителя в рамках комплексности). *Радянська школа*, 7–8, 3–16 (Muzychenko, A. F. (1928). The culture of the people, the world view of the child and complexity (the practice of the teacher in the framework of complexity). *Soviet school*, 7–8, 3–16).
16. Музыченко, А. Ф. (1924). Проблема комплексности в Германии и у нас. *Путь просвещения*, 4–5, 68–106 (Muzychenko, A. F. (1924). The problem of complexity in Germany and with us. *The Way of Enlightenment*, 4–5, 68–106).
17. Мазуренко, С. Г. (2004). *Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920–1937 рр.)* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Mazurenko, S. G. (2004). *The labor orientation of studying in secondary schools of Ukraine (1920–1937)* (PhD thesis abstract). Kyiv).
18. Сухомлинська, О. В. (Ред.). (1996). *Нариси з історії українського шкільництва. 1905–1933*. К.: Заповіт (Sukhomlynska, O. V. (Ed.). (1996). *Essays on the history of Ukrainian schooling. 1905–1933*. K.: Testament).
19. *Педагогический энциклопедический словарь*. (2003). М.: Большая Российская Энциклопедия (*Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. (2003). M.: Big Russian Encyclopedia).
20. Перший Всеукраїнський учительський з'їзд в Харкові від 5 до 11 січня 1925 р. (зі знімками учасників з'їзду). (1925). Харків (*The first All-Ukrainian Teachers' Congress in Kharkiv, 5–11 January 1925 (with the remarks of participants of the congress)*. (1925). Kharkiv).

21. Ряппо, Я. (1925). Новий етап в праці Наркомосвіти. *Радянська освіта*, 2, 9 (Riappo, Ya. (1925). A new stage in the work of the People's Commissariat of Education. *Soviet Education*, 2, 9).
22. Бричок, С. Специфіка системи комплексного навчання в початкових школах України у 20-ті рр. XX ст. *Історико-педагогічний альманах*, 1 (2). Режим доступу: file:C:\Users\%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D1%88%D0%B0\Downloads\lpa_2012_2_27 (Brychok, S. Specificity of the system of integrated education in elementary schools of Ukraine in the 20's of the twentieth century. *Historical and pedagogical almanac*, 1 (2). Retrieved from: file:C:\Users\%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D1%88%D0%B0\Downloads\lpa_2012_2_27).
23. Сірополко, С. *Про шкільну справу у радянській Україні. Частина 1*. Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/ekskurs/445-stepan-siropolko-pro-shkilnu-spravu-u-radyanskij-ukrajini-chastina-1> (Siropolko, S. *On the school affairs in Soviet Ukraine. Part 1*. Retrieved from: <http://education-ua.org/ua/ekskurs/445-stepan-siropolko-pro-shkilnu-spravu-u-radyanskij-ukrajini-chastina-1>).
24. Сухомлинська, О. В. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. *Історико-педагогічний альманах*, 21 (95), 4–24 (Sukhomlynska, O. V. Soviet pedagogy as an ideology: an attempt of historical reconstruction. *Historical and pedagogical almanac*, 21 (95), 4–24).
25. ЦДАВОВ України. Ф. 166, Оп. 6, Спр. 1026, Арк. 26 (CSAHBP of Ukraine, F. 166, Descr. 6, Case 1026, Sheet 26).
26. ЦДАВОВ України. Ф. 413, Оп. 1, Спр. 131, Арк. 54 (CSAHBP of Ukraine, F. 413, Descr. 1, Case 131, Sheet 54).

РЕЗЮМЕ

Сидоренко Наталія. Содержательно-методическое обеспечение образовательного процесса в школах для национальных меньшинств на территории Северо-Восточной Украины в 20–30-х годах XX века.

В статье, по результатам исследования архивных материалов, выяснены содержательно-методические особенности функционирования школьной сети для национальных меньшинств Северо-Восточной Украины в 20–30-х годах XX века. Автором определены научно-педагогические и региональные особенности внедрения комплексной системы обучения. Проанализированы учебные планы и программы, выяснены особенности реализации языковой политики в национальных школах. Определены факторы, которые обуславливали общественное отношение к школам для национальных меньшинств.

Ключевые слова: национальные меньшинства, учебные заведения национальных меньшинств, единая трудовая школа, содержание образования, национальный язык, комплексное обучение, школьные программы, школы национальных меньшинств.

SUMMARY

Sydorenko Nataliia. Content-methodological provision of the educational process in schools for national minorities in the North-Eastern Ukraine in the 20–30's of the XX century.

The aim of the article is to find out content-methodological peculiarities of functioning of the school network for national minorities of the North-Eastern Ukraine in the 20–30th years of the 20th century.

On the basis of analysis of archival and scientific sources it has been found out that in the 20–30's of the XX century on the territory of North-Eastern Ukraine took place

modernization of the content-methodological provision of school education for national minorities. Native educators created a scientific basis for organization of learning. At the heart of the educational reform was the idea of building a united labor school. With the aim of integration of the educational materials and drawing school closer to life, a comprehensive system of learning replaced the subject teaching, but due to the low qualifications of teachers and lack of methodological support, comprehensive schooling for the national minorities of North-Eastern Ukraine was not of a mass character.

During the period under investigation, state programs were updated, in which particular attention was paid to the study of languages. The analysis of archival materials has shown that the main emphasis in the content of education was transferred to the training of students, formation of their communist outlook and preparation for active social activities in the development of the country.

Thus, taking into account a number of negative socio-political, economic and administrative factors that had affected school activities, we can conclude that educational reforms of the Soviet government and updating of the content of education provided the opportunity to master general knowledge of the representatives of national minorities in the region and promoted development of the national school.

Key words: *national minorities, educational institutions of national minorities, united labor school, content of education, national language, comprehensive training, school programs, schools of national minorities.*

УДК 37.091(437.4)«18/19»:[7+338.1]

Лілія Синишин

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ORCID ID 0000-0002-1114-5286

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/348-360

ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВА ОСВІТА ГАЛИЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ: ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ

У статті висвітлено періодизацію розвитку художньо-промислової освіти Галичини кінця ХІХ – першої половини ХХ століття. Авторська концепція періодизації означеного історико-культурного й педагогічного феномена розроблена на методологічних підходах сучасних українських учених. На засадах принципу інтердисциплінарності, за критерієм гармонізації етнокультурних традицій, інтеграції художньої та промислової складових, зростання мережі художньо-промислових шкіл виокремлено два періоди та етапи в них; висвітлено особливості поступу художньо-промислової освіти Галичини у визначених хронологічних межах; розкрито внесок педагогів, громадських діячів у розвиток художньо-промислових шкіл.

Ключові слова: *художньо-промислова освіта, географічні межі, хронологічні межі, художні школи, художньо-промислові школи, чинники, народні школи, художньо-промисловий рух, промислова школа, періодизація.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови нової української школи актуальним у теорії і практиці є пошук шляхів, оновлення змісту й організації підготовки фахівців у галузі мистецтва. То ж на часі – вивчення

досвіду попередніх історико-педагогічних періодів задля виокремлення цікавих ідей, що можуть бути адаптовані в сучасний освітній простір закладів вищої освіти. Вивчення регіональних практик підготовки таких фахівців дає підстави вважати, що на теренах Галичини в кінці XIX – у першій половині XX століття склалася своєрідна й продуктивна система художньо-промислової освіти, що зумовлено як політико-економічними, так і культурно-естетичними чинниками. Попри численні праці, що висвітлюють окремі аспекти художньо-промислової освіти Галичини в різних хронологічних межах, проблема періодизації художньо-промислової освіти Галичини (кінець XIX – перша половина XX століття) є малодослідженою в контексті історико-педагогічного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Розвідка з означеної теми ґрунтується на методологічних підходах, що обґрунтовані сучасними українськими істориками педагогіки (Л. Березівська (Березівська, 2013), Н. Гупан (Гупан, 2013), Н. Дічек (Дічек, 2001), Л. Зашкільняк (Зашкільняк, 2011), Г. Іванюк (Іванюк, 2014), Я. Калакура (Калакура, 2004), О. Сухомлинська (Сухомлинська, 2002), Є. Хриков (Хриков, 2017)). Ми спираємося на тлумачення поняття «періодизація», подане Л. Зашкільняком, що розглядається як метод і «передбачає систему процедур, прийомів і способів, спрямованих на виокремлення в історико-педагогічному процесі найбільш важливих відтинків часу за спільними ознаками і критеріями: епоха (доба), період, етап» (Зашкільняк, 2011, с. 153).

Для уточнення періодів розвитку означеного вище педагогічного явища ми спираємося на думку сучасного українського історіографа Я. Калакури, що характеризує поняття «період» як «умовно окремий відрізок часу в історичному процесі, що має спільні ознаки або відмінності, особливості; свій витік і завершеність (Калакура, 2004, с. 36).

Мета статті – виокремити хронологічні межі періодів і охарактеризувати особливості художньо-промислової освіти Галичини в історико-педагогічному онтогенезі.

Методи дослідження. Для вирішення окресленої мети наукової розвідки використано методи, що уможливили з'ясувати: хронологічні межі (хронологічний, предметно-хронологічний метод); для історико-педагогічної реконструкції в межах періодів – історико-ретроспективний, історико-генетичний; для з'ясування подібностей та відмінностей розвитку досліджуваного педагогічного явища – порівняльно-історичний; для з'ясування чинників впливу на розвиток художньо-промислової освіти в означених територіальних та хронологічних межах – причинно-наслідковий аналіз, періодизації.

Виклад основного матеріалу. Ми поділяємо думку сучасного українського вченого Н. Гупана про виокремлення особливостей періодів, що становлять їх характеристику в історико-педагогічному розвитку. Для

визначення періодів важливо розглядати їх окремість у часовому вимірі та змінах, що характеризують певний відтинок часу (Гупан, 2013, с. 54).

Періодизацію художньо-промислової освіти Галичини розглядаємо в територіальних і хронологічних межах дослідження та території, що в умовах адміністративного поділу Австро-Угорської імперії та реформ кінця XVIII століття королівство Галичина й Льодометрія на правах губернії, а пізніше коронного краю входило до складу Австро-Угорської імперії. Галичина знаходилася на пограниччі імперії. Державна влада намагалася підняти нову провінцію до рівня таких провінцій, як: Верхня і Нижня Австрія, Тіроль, Швабські землі, Каринтії і Крайне (слов'яномовні), Чехії, Моравії, Селезії, частини Угорського королівства. Адміністративним центром губернаторства Галичини був Львів (губернатором і намісником цісаря призначено графа Пергена). Новий австрійський уряд Галичини проводив реформи в галузі економіки, соціального та політичного устрою; значна увага приділялася народній освіті; започатковано роботу парафіяльних шкіл із українською мовою навчання.

Відміна кріпацтва, політична й адміністративна реформа, сприяння торгівлі (за часів Марії Терезії) сприяли розвитку дрібного виробництва; для купців й ремісників були надані пільги; зростали міста, зокрема на теренах Східної Галичини, а ремісники звільнялися від податків (їхні діти – від військової служби).

З'ясовано, що на розвиток художньо-промислової освіти Галичини (кінець XIX – перша половина XX століття) впливали такі передумови, як: соціально-економічні, організаційно-педагогічні, етнокультурні (Синишин, 2015, с. 207–217). Вивчення цих передумов дало змогу виокремити критерії періодизації, а саме: гармонізацію етнокультурних традицій у тогочасному культурному просторі (Австро-Угорської імперії); інтеграції художньої та промислової складових; зростання мережі художньо-промислових шкіл. Періодизацію розвитку художньо-промислової освіти Галичини у хронологічних межах кінця XIX – першої половини XX століття розроблено з урахуванням методологічних напрацювань сучасних українських учених (Н. Гупан, Н. Дічек, Г. Іванюк, Я. Калакура, О. Сухомлинська).

Зауважимо, що періодизація історико-педагогічного явища, що розглядаємо у змінах відповідно до виокремлених критеріїв, є дещо умовною, а хронологічні межі початку та кінця періодів, етапів не завжди співпадають із вихідними документами, тому що соціально-економічна ситуація часто змінюється швидше й випереджає розроблення нормативно-правової бази.

Перший період (70-ті рр. XIX століття – 1918 р.). – становлення та розвиток художньо-промислової освіти Галичини в умовах Австро-Угорської держави. У цьому періоді виокремлюємо два етапи: перший (1878–1891) – культурно-традиційний етап; другий (1891–1918) – становлення системи художньо-промислової освіти.

Дослідження розвитку художньо-промислової освіти Галичини в означених хронологічних межах дає підстави стверджувати, що художньо-промислова освіта на цих землях започаткована на підготовленому ґрунті народними школами. На той час, приєднання Галичини до Австрії дало поштовх до започаткування п'яти гімназій – (середніх шкіл), зокрема 1987 року розпочала діяльність українська гімназія в Перемишлі (Коломій (1893), Тернополі (1898). Осередки освіти часто діяли під орудою греко-католицької анархії (Станіславів, Коломия), а також функціонували при польських католицьких костьолах, синагогах.

У другій половині 70-х років XIX століття достатньо чітко простежуються подані вище критерії періодизації. Насамперед, у цей час швидкими темпами розвивалося будівництво в містах. Відповідно, місто мало потребу в підготовлених робітниках, що і стимулювало ріст мережі шкіл, зокрема початкових. Р. Шмагало в монографії зауважує про існування взаємозв'язку між зростанням мережі фахової художньо-промислової освіти Галичини в кінці 70-х років XIX століття та західноєвропейським рухом «Мистецтво і ремесло». Під впливом цього руху у Відні Міністерство освіти утвердило постанову щодо започаткування діяльності фахової художньо-промислової школи у Львові. (7 березня 1876 року відбулося перше засідання наглядової ради Львівського художнього музею, що розглянуло питання про започаткування цієї інституції). Значний внесок у художньо-промислову освіту Галичини зроблено школою рисунку і моделювання при міському промисловому музеї у Львові, що розпочала роботу 8–9 вересня 1877 р. (Шмагало, 2005).

Організаційно-педагогічна діяльність у Школі рисунку і моделювання здійснювалася з урахуванням інтеграції художньої та промислової підготовки. У Школі навчалися учні гімназій, народних та інших шкіл того часу, що виявили здібності до рисунку та моделювання, а також бажання навчатися у вищих мистецьких школах. Поєднання художньої підготовки з промисловою становило особливість діяльності та розвитку всього закладу фахової освіти. 1882 року Школа, що переорієнтувалася на розвиток художніх промислів, була перейменована на Школу художнього промислу (у Львові). Вона розвивалася в руслі соціально-економічних змін і користувалася значним визнанням серед державних службовців і громадськості. Цьому сприяли значні зрушення в будівництві. Школа художнього промислу забезпечувала фахову підготовку за будівельним і художнім промислами. Для будівельної галузі того часу характерним було художнє оформлення, що зумовило інтеграцію змісту художньо-промислової освіти, адаптації її до кращих зразків європейських шкіл.

Значному піднесенню Художньої промислової школи сприяв цісарський указ (5.12.1890) і розпорядження Міністерства освіти

(23.05.1891) започаткування діяльності Державної промислової школи у Львові (Шмагало, 2005, с. 114–115).

Художньо-промислова освіта Галичини в окреслених хронологічних межах дослідження розвивалася відповідно до соціально-економічних і політичних потреб. Тому ми розглядаємо цей процес у контексті широкого спектру, а саме: розвиток освіти загалом; вплив політичної та економічної ситуації на розвиток художньо-промислової освіти Галичини в умовах Австро-Угорської імперії та Речі Посполитої. Насамперед, очевидно є тенденція до загальнокультурного розвитку галицького краю в 70–90-х роках XIX століття. Так, значного розквіту в ці роки набула Коломийська гімназія. Тут свого часу навчалися відомі українські культурні та політичні діячі – Михайло Павлик, Василь Стефаник, Марко Черемшина, Остап Терлецький, Лев Бачинський. У цій гімназії навчалися діти громадян Австро-Угорської імперії.

Економічні зрушення (кінець 80-х – початок 90-х рр. XIX століття) зумовили заснування приватних майстерень і фабрик. Значним попитом у різних землях Австро-Угорської імперії користувалися килими, ткани прикарпатським традиційним візерунком, вони відзначалися художнім рівнем виготовлення і становили продукт експорту. На базі таких приватних майстерень створювалися школи для підготовки майстрів, що збагачувало професійну палітру краю.

Значний вплив на розвиток художньо-промислової освіти Галичини справляла державна політика. Окремі школи отримували статус державних. Так, 1895 року, Косівській ткацькій школі було надано статус державної «Крайова професійно-промислова школа для науки ткацтва в Косові» (*Krajowgo warstatu zawodowego dla nauki thactwa w Kosowje*). Статут крайової професійно-промислової школи для науки ткацтва в Косові, затверджений Крайовою комісією для справ промислових, унормував мету і завдання, організаційні та професійні вимоги до підготовки фахівців, відповідно до існуючих на той час стандартів художньо-промислової освіти.

Художньо-промислові школи Галичини (90-ті рр. XIX століття – перше десятиріччя XX століття) розвивалися під впливом регіональних та загальноєвропейських естетичних традицій, тому поступ художньо-промислової освіти цього часу характеризується активізацією організаційно-господарської та навчально-методичної діяльності. У ці роки відбувається перехід закладів художньо-промислової освіти від ремісничого промислу до мистецького закладу.

На тлі економічного зростання в краї й розвитку громадських організацій, що належали до різних ремісничих цехів, художньо-промислові школи забезпечували фахову підготовку в різних галузях, а саме: обробки деревини, ткацтва, гончарства, килимарства. Активізація виставкової справи стимулювала до розвитку художньої компоненти виробів. З метою вивчення

регіональних художніх традицій і реалізації певних ідей у промисловому виробництві вагому роль відіграли виставки художньо-промислових продуктів як в Австро-Угорській імперії, так і за її межами. У знавців мистецтва користувалися популярністю вироби, що несли в собі ознаки регіональних ремісничих традицій. Значного поширення набули приватні збірки з надбаннями народних художніх промислів Галичини. Започатковуються й перші дослідження регіональних художньо-промислових традицій. Кращі зразки з музеїв і збірок вивчалися учнями художніх училищ і художньо-ремісничих шкіл. Тому художньо-промислова освіта того часу носила достатньо системний характер, оскільки мистецтво розглядалося в контексті української національної культури.

У контексті періодизації розвитку художньо-промислової освіти Галичини (кінець XIX – перша половина XX століття) 1891 рік ми характеризуємо початком другого етапу (1891–1918) – становлення державної промислової освіти на землях Галичини в умовах Австро-Угорської держави.

Для цього етапу характерним є утвердження громадських товариств художньо-промислового спрямування. Зазвичай вони утворювалися на базі домашніх промислів (ткацьких, килимарських) тощо.

Вивчення наукових джерел, тогочасних документів про освіту дало можливість з'ясувати, що громадсько-культурні товариства сприяли розвитку професійних художньо-промислових шкіл. Вони забезпечували нижчу художньо-промислову освіту. «Гуцульське об'єднання кустарних промислів» у Коломиї (1888 рік) заснувало діяльність школи народного промислу (1885 рік).

Вивчення особливостей розвитку художньо-промислової освіти Галичини на етапі становлення державної промислової освіти в 1891–1918 роках (перший період) засвідчує значний вплив громадських товариств, об'єднань на вибудовування осередків: традиційний народний промисел – громадсько-культурне товариство (об'єднання), школа для підготовки майстрів, фабрики, художньо-промислові виробничі об'єднання.

Художньо-промислова освіта в означених географічних межах дослідження в перший період (80-ті роки XIX століття – 1918 р.) розвивалося в умовах становлення та розвитку художньо-промислових шкіл на теренах Галичини, що входили до Австро-Угорської держави, мала ознаки як регіонально-традиційного характеру, що простежувався в народних промислах, громадського подвижництва й державного регулювання діяльності закладів художньо-промислової освіти в краї.

Організація діяльності художньо-промислових шкіл у Галичині в означених вище хронологічних межах здійснювалася з одного боку, регулювання державою процесу, що визначав художню та промислову складові, а з іншого, ураховувалися культурно-просвітницькі потреби населення краю. Зокрема, значна роль у цьому контексті належала

Народній Раді у Львові. У листі цієї політичної організації (за визначенням, що міститься в листах до Міністерства освіти), 1894 року висловлювалися пропозиції щодо викладання «русинською» мовою в державній школі промисловій (для промислу деревообробного) в Коломиї. Ця громадська організація виступила противником того, що мова викладання в цій школі мала бути польська. У листі подано такі аргументи: в околицях Коломиї проживало 4/5 русинів (українців). Зокрема: в Коломиї – 96592 особи (73,86 %), в Косівському повіті – 64311 осіб (82,74 %), Надвірнянському повіті – 56373 особи (79,01 %), Снятинському повіті – 62031 осіб (81,55 %), Городенцівському повіті – 71520 осіб (83,12 %).

У цьому листі наведено статистичні дані щодо населення, яке розмовляло на той час польською мовою (враховано й представників інших національних меншин), а саме, співвідношення їх було таке: 1/20 до 1/5 (русинів – українців). Найбільше польськомовних людей проживало в Коломийському повіті – 24933 (19,07 %); Косівському повіті – 3784 (4,87 %), Надвірнянському повіті – 9146 (12,82 %), Снятиському повіті – 5108 (6,82 %), Городенцівському повіті – 14218 (16,61 %) [17, арк. 76–77].

Автори вищенаведеного листа звертають увагу керівників освіти на те, що державна школа промислова (для промислу деревообробного) буде розвиватися на базі приватної школи фахової для промислу деревообробного, що започаткована раніше «Гуцульською Спільною». Тому, важливо, щоб мова навчання була русинська (українська). Розвивалася зокрема й ідея про те, що викладання має здійснюватися зрозумілою мовою для учнів [17, арк. 76–77].

Державна підтримка уряду Австро-Угорщини мережі художньо-промислових шкіл простежується як на нормативно-правовому рівні, так і розгорнутою системою фінансування закладів, а також системними зрушеннями щодо поєднання здобутків побуту й народного мистецтва етнічних груп, що населяли Галичину. Значна увага приділялася популяризації гуцульського народного мистецтва. З цією метою проводилися господарсько-промислові художні виставки. На них чільне місце відводилося народним промислам Гуцульщини: Коломия (1880, 1912), Станіславів (1879), Львів (1877, 1894), Косів (1904) [17, арк. 76–77]. Поширення художньо-промислових ідей сприяли активізації діяльності громадських товариств. Державне громадське управління художньо-промисловими школами сприяло поширенню ідей народних майстрів та їх розвиток у мистецько-ремісничих школах.

Прийняття урядом Австро-Угорщини положення «Про художньо-промислові установи» (1902) актуалізує значення для Галичини художньо-промислової освіти, що поєднувало в собі як мистецьку, так і промислову складові.

У роки Першої світової війни простежуємо закриття художньо-промислових шкіл, що супроводжувалося відтоком майстрів і педагогів, а також учнів. Культурні й політико-економічні зміни, що відбувалися в Галичині після розпаду Австро-Угорської імперії, торкнулися й художньо-промислової освіти.

У хронологічних межах другого періоду (1919–1939) – розвиток художньо-промислової освіти Галичини в умовах Польської республіки (Речі Посполитої) характеризується адаптацією системи художньо-промислової освіти (попереднього періоду) до мети і завдань, естетичних ідеалів, що становили актуальність на той час. Менша увага приділялася художній компоненті. На першому місці була підготовка робітників для промислово-ремісничого виробництва.

У 1919 році було відновлено функціонування художньо-промислових шкіл на теренах Галичини. На початку 20-х років ХХ століття художньо-промислові школи Галичини здебільшого реорганізовано в технічні заклади освіти, зокрема Львівська промислова школа отримала статус державної технічної школи, що носила ім'я одного із засновників – Станіслава Щепановського (1929). Реструктуризація цього закладу професійної освіти здійснювалася з урахуванням двох ступенів – гімназійного та ліцейного. В умовах соціально-економічної системи Речі Посполитої Львівська школа декоративного мистецтва й художнього промислу перейшла на державний бюджет фінансування, а її назва відповідно зазнала змін – Львівська художня промислова школа. Реформа фахової освіти Галичини, зокрема й художньо-промислової, здійснювалася в руслі трансформаційних процесів, що відбувалися в освіті Західної Європи (Коренець, 1937, с. 15–16).

Для другого періоду розвитку художньо-промислової освіти Галичини характерною особливістю було державне керівництво такими закладами освіти та вдосконалення структури й змісту підготовки. Зокрема, на першому рівні художньо-промислової освіти «загальної школи» упродовж трьох років вивчалася композиція, різноманітні орнаменти, натура (жива і мертва).

На третьому році навчання фахова підготовка здійснювалася відповідно до спеціалізацій, а саме: ужиткової графіки, оздоблення приміщень (Jaskowowa, 1932, с. 25–26).

На першому етапі другого періоду (1919–1932) суттєвих ознак набуває розвиток змістово-методичного забезпечення діяльності художньо-промислових шкіл. Значна увага приділялася декоративній композиції, малярству, скульптурі та текстилю. Створювалися умови для реалізації творчої індивідуальності як майстрів, так і учнів (робота над проектами, урізноманітнення живописних і графічних технік) (Шмагало, 2005, с. 25).

У порівнянні з першим періодом розвитку художньо-промислової освіти Галичини (80-ті рр. XIX – 1918 р.), – виставки різних рівнів також мали місце. Вивчення матеріалів із Центрального державного історичного архіву України (м. Львів) дає підстави для ствердження про державну опіку художньо-промислових шкіл. Матеріали з фонду 179 (Кураторія Львівського шкільного округу, м. Львів) містять інформацію про участь викладів та учнів шкіл у різних виставках [14, 14 арк.].

Вивчення протоколів, звітів, листування з Міністерством віросповідань і освіти дає підстави вважати, що в ці роки пріоритетом була промислова складова у структурі художньо-промислової освіти [16; 15; 18]. Документи із фондів Кураторії Львівського шкільного округу м. Львова (листування з державними школами деревообробного промислу в м. Коломиї, Станіславові та Яворові про виконання замовлень і моделей меблів, креслення моделі) підтверджують висловлену вище думку про те, що в 20-х роках XX століття художньо-промислова освіта Галичини була спрямована на підготовку фахівців промислового виробництва.

Порівняно з попереднім періодом знизилася увага до естетичної складової в художньому сенсі. Увага приділялася промислового виробництва на естетичних еталонах, що були вироблені в попередній період.

Особливістю розвитку художньо-промислової освіти в означених хронологічних і територіальних межах дослідження була державна підтримка художньо-ремісничих традицій. Зокрема, брались до уваги наявні поклади сировини (глини), різноманіття деревини, наявність шкіри сільськогосподарської худоби для виробництва.

Як засвідчують результати інвентаризації державної школи лісової промисловості в м. Коломия від 20 квітня 1920 року, – вона працювала в приміщеннях, що не відповідали вже потребам тогочасних технологій. Цінністю цієї школи були зібрані колекції художньо-промислових виробів [13, арк. 56].

Художньо-промислова освіта розвивалася з урахуванням вироблених народних традицій. Заклади художньо-промислової освіти здійснювали підготовку фахівців до виробничих процесів. Протоколи звітів та листування з Міністерством віросповідань і освіти про результати перевірки крайової школи деревообробної промислової в м. Коломиї та ремісничої школи при сирітському закладі в с. Драговиже дають підстави стверджувати, що метою і завданнями закладів художньо-промислової освіти було забезпечення фахової підготовки учнів для деревообробної промисловості того часу [16, 18 арк.].

На початку XX століття на теренах Галичини значними темпами розвивається гончарна й кахельна справа. Центрами гончарно-кахельного виробництва стали такі містечка, як: Коломия, Косів. Зокрема в меморандумі міністерства освіти того часу зазначається про залучення цеху гончарів і

кахельників у м. Коломиї до оформлення цеху із такого виробництва. Держава підтримувала цех гончарів і кахельників. Зокрема, школа артистичної промисловості в Кракові брала участь в оновленні інвентарю, що відповідав би вимогам того часу для роботи цеху [13, арк. 43–44].

У 20-ті роки ХХ століття розвиток художньо-промислової освіти характеризується підвищеною увагою до продуктивного виробництва. Так, 1923 року у Вижниці, за підтримки Львівського товариства «Достава», започаткувала діяльність професійна школа столярства та різьбярства. Вона була заснована на матеріальному фундаменті столярсько-різьбярської робітні. Індикатором розвитку художньо-промислової освіти в ці роки була популяризація галицького ремісничого мистецтва. Значну підтримку в розвитку художньо-промислової освіти галицького краю надавало товариство «Рідна школа». З його ініціативи на Гуцульщині, а саме в Косові, започатковано роботу фахових курсів та ремісничо-промислової школи. У перебігу подій, що стверджують зміни щодо художньо-промислової освіти, значну роль відігравали виставки художніх виробів, що в попередні роки були популярними і проводилися у великих культурних центрах як Галичини, так і зарубіжжя (Париж, Відень, Варшава). 1930 року у Львові проходила виставка виробів килимарів і вишивальниць. Метою цього дійства було вивчення й відродження народних художніх традицій.

Загалом розвиток художньо-промислової освіти Галичини у 30-х роках ХХ століття характеризується, з одного боку, державною підтримкою шкіл, що входили під нормативно-правову юрисдикцію, так і вихолощенням здобутих у попередній період досягнень, а саме: вартість товарів залежала від збиту, що знецінювало естетико-художню складову. Домінувальна мета фахової підготовки у школах різних рівнів полягала в забезпеченні формування практичних умінь і навичок роботи, що не відповідало художнім і мистецьким еталонами більш ранньої доби. Здебільшого така професійна підготовка більше відповідала тогочасним промисловим потребам.

Наміри влади щодо реформування державної системи художньо-промислової освіти не завершувалися успіхом. 1938 року створено Державний інститут пластичних мистецтв у Львові. У ньому планувалася п'ятирічна підготовка. 1939 року цей державний заклад припинив свою діяльність у зв'язку з початком Другої світової війни і зміною політичної карти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Періодизація розвитку художньо-промислової освіти Галичини у хронологічних межах кінця ХІХ – першої половини ХХ століття є умовною. Ми не ставили за мету підкріплювати хронологічні межі нормативними джерелами, оскільки значний вплив на розвиток художньо-промислової освіти здійснювали товариства. Відтак, художньо-промислова освіта як

інтегроване історико-педагогічне явище розглядається в поступі політичного, економічного, соціально-культурного осереддя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська, Л. Д. (2013). Тенденції розвитку державної політики щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні: кінець XIX ст. –1932. *Рідна школа*, 1/2, 66–71 (Berezivska, L. D. (2013). Trends in the development of state policy on the differentiation of organization and content of school education in Ukraine: the end of the nineteenth century – 1932. *Native school*, 1/2, 66–71).
2. Гупан, Н. М. (2013). Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*, 4–5, 53–55 (Hupan, N. M. (2013). Actual problems of the methodology of historical-pedagogical research. *Native school*, 4–5, 53–55).
3. Дічек, Н. (2001). Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*, 12, 15–19 (Dichek, N. (2001). Biographical method as a tool for studying the national history of pedagogy. *Way of education*, 12, 15–19).
4. Зашкільняк, Л. О. (2011). *Періодизація в історії. Енциклопедія історії України*: у 10 т. К.: Наук. думка, Т. 2 (Zashkilniak, L. O. (2011). *Periodization in history. Encyclopedia of History of Ukraine*: in 10 vol. K.: Scientific thought, vol. 2).
5. Іванюк, Г. І. (2014). Диференційований підхід до періодизації соціально-педагогічних основ розвитку сільської школи України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10, 113–123 (Ivaniuk, H. I. (2014). Differentiated approach to periodization of socio-pedagogical foundations of the rural school of Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10, 113–123).
6. Калакура, Я. С. (2004). *Українська історіографія*. К.: Генеза (Kalakura, Ya. S. (2004). *Ukrainian historiography*. K.: Genesis).
7. Коренець, Д. (1937). *Фахові школи. Сорок літ праці Р.-П. Бурси у Львові*. Львів (Korenets, D. (1937). *Professional schools. Forty years of labor R.-P. Bursa in Lviv*. Lviv).
8. Синишин, Л. (2015). Передумови становлення художньо-промислової освіти Галичини в історико-педагогічному контексті кінця XIX століття. Освітнологічний дискурс, 4 (12), 207–217. Режим доступу: od.kubg.edu.ua (Synyshyn, L. (2015). Prerequisites for the formation of artistic-industrial education in Galicia in the historical and pedagogical context of the late nineteenth century. *Educational discourse*, 4 (12), 207–217. Retrieved from: od.kubg.edu.ua).
9. Сухомлинська, О. В. (2002). Періодизація нового виміру педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Педагогічна газета*, 10/11, 3–4 (Sukhomlynska, O. V. (2002). Periodization of a new dimension of pedagogical thought in Ukraine: steps towards a new dimension. *Pedagogical newspaper*, 10/11, 3–4).
10. Хриков, Є. М. (2017). *Методологія педагогічного дослідження*. Харків: ФОП Панов А.М. (Khrykov, Ye. M. (2017). *Methodology of pedagogical research*. Kharkiv: FOP Panov A.M.).
11. Шмагало, Р. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст.: структурування, методологія, художні позиції*. Львівська національна академія мистецтв. Факультет історії та теорії мистецтв. Л.: Українські технології (Shmahalo, R. (2005). *Artistic education in Ukraine in the middle of the XIX – mid XX century: structuring, methodology, artistic positions*. Department of history and theory of art. L.: Ukrainian technologies).
12. Jackowowa, M. (1932). Lwowska szkoła sztuk zdobniczych oraz przemysłu artystycznego. *Barwa i Rysunek. Dod. do gaz. Gazeta Malarska*, 4, 25–26.

13. Центральний державний історичний архів України, м. Львів (ЦДІАЛ України), ф. 179, оп. 4, спр. 499, арк. 24, 43, 44, 56, 57, 60 (*Central state historical archive of Ukraine, Lviv (CSHA of Ukraine), f. 179, descr. 4, case 499, sheet 24, 43, 44, 56, 57, 60*).

14. ЦДІАЛ України, ф. 179, оп. 4, спр. 551, арк. 14 (*CSHAL of Ukraine, f. 179, descr. 4, case 551, sheet 14*).

15. ЦДІАЛ України, ф. 179, оп. 4, спр. 555 (*CSHAL of Ukraine, f. 179, descr. 4, case 555*).

16. ЦДІАЛ України, ф. 179, оп. 4, спр. 558, 18 арк. (*CSHAL of Ukraine, f. 179, descr. 4, case 558, 18 sheets*).

17. ЦДІАЛ України, ф. 179, оп. 4, спр. 576, арк. 76–77 (*CSHAL of Ukraine, f. 179, descr. 4, case 576, sheet 76–77*).

18. ЦДІАЛ України, ф. 179, оп. 4, спр. 596 (*CSHAL of Ukraine, f. 179, descr. 4, case 596*).

РЕЗЮМЕ

Сынышын Лилия. Художественно-промышленное образование Галиции конца XIX – первой половины XX века: периодизация развития.

В статье освещена периодизация развития художественно-промышленного образования Галиции конца XIX – первой половины XX века. Авторская концепция периодизации указанного историко-культурного и педагогического феномена разработана на методологических подходах современных украинских ученых. На основе принципа интердисциплинарности, с учетом критерия гармонизации этнокультурных традиций, интеграции художественной и промышленной составляющих, роста сети художественно-промышленных школ выделены два периода и этапа в них. В определенных хронологических рамках освещены особенности развития художественно-промышленного образования Галиции, раскрыт вклад педагогов, общественных деятелей в развитие художественно-промышленных школ.

Ключевые слова: художественно-промышленное образование, географические границы, хронологические рамки, художественные школы, художественно-промышленные школы, факторы, народные школы, художественно-промышленное движение, промышленная школа, периодизация.

SUMMARY

Synyshyn Lilia. Artistic-industrial education of Galicia of the late XIX and first half of the XX century: periodization of development.

The article highlights the results of historical-pedagogical study of periodization of development of the artistic-industrial education of Galicia in the chronological boundaries of the late XIX and first half of the XX century. The author's conception of periodization of the mentioned historical, cultural and pedagogical phenomenon is developed on the methodological approaches of modern Ukrainian scientists. On the principles of interdisciplinarity, according to the criterion of harmonization of ethno-cultural traditions, the integration of artistic-industrial components, the growth of the network of arts and industrial schools, two periods and stages therein are distinguished. Features of the progress of artistic-industrial education of Galicia in certain chronological limits are highlighted. The contribution of teachers, public figures to the development of artistic-industrial schools is revealed.

Formation and development of the artistic-industrial education of Galicia was influenced by political-economic, cultural and aesthetic factors (regional craft traditions, in conjunction with the fact that they were produced by European artistic schools).

In the author's conception of the periodization of artistic-industrial education in the defined geographical and chronological boundaries of the further development the

methodological approaches, which are substantiated by modern Ukrainian scholars (L. Berezivska, N. Hupan, N. Dichek, H. Ivaniuk, J. Kalakura, L. Zashkiliak, Ye. Khrykov, O. Sukhomlynska).

According to the results of source study analysis, the chronological boundaries of periods are distinguished: the 70's of the XIX century – 1918) – formation and development of artistic-industrial education in Galicia under the conditions of the Austro-Hungarian Empire; 1919–1939 – adaptation of the achievements of the previous period in the state art-industrial schools (in the conditions of the Rzecz Pospolita). In each of the aforementioned periods, the stages that are decisive for the progress of artistic-industrial education are identified and characterized, namely: state strategy, organizational and methodological support, training of professional teachers for artistic-industrial schools; contribution of public art and trade unions to the development of the school network and the material and financial support of the activities of schools; development of artistic-industrial centers.

Key words: *artistic-industrial education, geographical boundaries, chronological boundaries, art schools, artistic-industrial schools, factors, folk schools, artistic-industrial movement, industrial school, periodization.*

УДК 378.147.091.398:008-022.218:811.161.1

Валентина Стативка

Институт иностранных языков и литературы
Ланьчжоуского университета (КНР)
ORCID ID 0000-0001-7261-6785

Ли Фаюань

Институт иностранных языков и литературы
Ланьчжоуского университета (КНР)
ORCID ID 0000-0002-7095-5094
DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/360-378

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА И ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

В статье рассматривается специфика проявления основных функций русского языка в Украине (когнитивной, лингвокогнитивной, коммуникативной, эстетической), однако основную часть содержания составляет рассмотрение роли эстетической функции в становлении языкового эстетического идеала личности, описание возможностей формирования языкового эстетического идеала в учебном процессе.

Ключевые слова: *функции языка, эстетическая функция языка, языковой эстетический идеал, система работы по формированию языкового эстетического идеала.*

Постановка проблемы и анализ актуальных исследований. Язык как явление социальное обладает комплексом функций в социуме. Во второй половине XX и в начале XXI веков особенно активно исследовался язык в коммуникативной функции, что и привело к созданию нового направления в языкознании – коммуникативной лингвистики, в состав которой вошли теория коммуникации, педагогическое общение (педагогическая риторика),

теория и практика речевого общения, культура делового общения. Эта проблематика с достаточной глубиной освещена в монографиях В. И. Аннушкина, Л. И. Мацько, В. А. Масловой, И. А. Стернина и др. Язык в этой функции продолжает исследоваться и открываются новые аспекты в теории коммуникации, особенно в связи с преподаванием русского языка иностранным студентам, например, коммуникативное поле звучащей речи [2], синтаксическое поле типового значения в концепции коммуникативно-функциональной грамматики [9]. Не менее активно и плодотворно изучается язык в когнитивной функции, о чем свидетельствует возникновение и развитие когнитивной лингвистики, теории концептов в языкознании, и в этом немалая заслуга таких лингвистов, как Л. П. Иванова, В. А. Маслова, М. В. Пименова, Ю. И. Прохоров, Ю. Степанов и др. Развитие этнолингвистики, лингвокультурологии, психолінгвистики осуществлялось в результате исследования комплекса функций языка на стыке наук: лингвистики и культурологии, психологии, этики и этники. Однако внимание ученых к эстетической функции языка заметно ослаблено и находит отражение главным образом в исследованиях языка художественных произведений [3; 4; 17]. В работах ученых-методистов, которые должны бы дать преподавателю материал для формирования языкового эстетического идеала, в последние годы эта функция языка остается вне поля зрения, кроме отдельных работ [7; 3].

Внимание к эстетической функции русского языка особенно значимо в Украине, так как язык функционирует в отрыве от страны-метрополии, а поэтому важно анализировать, слышать, чувствовать прекрасные образцы речи, чтобы сохранить ее прелесть и умело реализовать прагматическую функцию языка.

Говоря о функциях русского языка в Украине, нельзя не заметить, что те же функции (коммуникативная, когнитивная, эстетическая и др.) имеют несколько иное преломление, чем в стране-метрополии языка. Попробуем аргументировать тезис конкретным примером: 29 декабря 2017 года в Ланьжоуском университете (КНР) состоялась научно-популярная лекция профессора В. И. Стативки на тему «Украина на карте мира». Она читалась для студентов и преподавателей специальности «русский язык и литература», и понимать профессора могли только при условии, что лекция будет звучать на русском или китайском языке.

Лектор говорил на русском языке о своей родине Украине, являющейся географическим центром Европы, о прекрасном ландшафте страны, включающем зеленые Карпаты и сказочные Крымские горы, о богатых украинских степях, воспетых поэтами и художниками (Н. В. Гоголем, А. И. Куинджи, Т. Н. Яблонской и др.), о плавных и величественных реках Украины – Днепре, Дунае, Десне, Южном Буге, Сейме и др., о талантливых произведениях искусства, посвященных им –

картинах Н. Бурачека, А. Куинджи, о гимне Днепру «Реве та стогне Дніпр широкий...» (слова Т. Г. Шевченко, музыка Л. Ревуцкого), ставшими шедеврами мирового искусства.

Из уст лектора посредством русского языка многие слушатели впервые узнали о том, что Украина подарила миру таких величайших ученых, как основоположники космической области науки С. Королев и В. Глушко, как физик Б. Патон, авиаконструкторы О. Антонов и И. Сикорский и др. Удивление охватывало людей, когда они узнавали, насколько талантлив украинский народ, знакомясь с картинами художников-самородков, в том числе с работами Катерины Белокур, простой полтавской крестьянки, чьими работами восхищался сам Пикассо. Посредством русского языка были представлены замечательные украинские поэты И. Франко, Л. Украинка, Т. Шевченко. Именно через русское слово автор познакомил китайских слушателей с красивейшим и богатейшим украинским языком: показал отличие в фонетике и графике, познакомил с правилами чтения в украинском языке и даже поупражнял в чтении на украинском языке, что вызвало восторг у публики: оказывается, украинскому языку можно легко научиться, если ты знаешь русский язык.

Далее лектор рассказал об особенностях национального характера украинцев и отражении этих черт в пословицах. При этом в таблице на экране демонстрировались записанные пословицы на русском и украинском языках, что давало возможность потренироваться в чтении на украинском языке, а благодаря русским эквивалентам быстрее понять их смысл. И когда речь дошла до величайшего украинского поэта, основоположника современного украинского литературного языка, то изображенные на экране и прочитанные лектором в оригинале прецедентные тексты Т. Шевченко «Садок вишневий коло хати...», «Заповіт» воспринимались аудиторией визуально и на слух и были поняты, прочувствованы публикой уже без посредства русского языка.

О чем еще говорилось в лекции, пересказывать здесь не наша задача. Все сказанное выше демонстрирует особенности проявления функций русского языка в Украине – популяризация знаний об Украине, об украинском языке в мире, который пока еще (в силу исторически сложившихся обстоятельств) недостаточно знает украинский язык.

Знакомство с Украиной и украинским языком посредством русского помогло китайским студентам не только больше узнать о стране и ее народе, но и убедиться в том, что основы украинского языка можно быстро выучить на базе знания русского. А стать полиязыковой личностью в современном мире с его глобализационными процессами не только престижно, но и важно для карьерного роста. Сейчас в Китае и во всем мире популярна программа, выдвинутая китайским правительством, – «Один пояс – один путь», согласно которой происходит интенсивное экономическое

взаимодействие Китая и стран Среднеазиатского региона, Европейского континента (Белорусь, Польша и другие страны). В рамках этой программы предусматривается изучение языков стран-контактеров. В перспективных планах некоторых учебных заведений КНР есть изучение украинского языка, но еще в перспективе (только четыре вуза Китая делают первые попытки изучать украинский язык). А пока посредством русского языка формируется сознание необходимости изучения украинского. Таким образом, мы наблюдаем в Украине специфическое преломление основных функций русского языка: *познавательной* – в популяризации знаний в мире об Украине; *коммуникативной* – контактоустанавливающей в сфере международного сотрудничества; *лингвокогнитивной* – ускорение процесса изучения украинского языка на основе сопоставления с близкородственным русским языком, популяризация знаний об украинском языке. А вот *эстетическая* функция языка не преломляется: красота любого языка – в самом языке, умело использованном личностью.

Мы уверены, что названные функции русского языка в Украине временны: когда украинский язык получит широкое распространение в мире, он сам будет выполнять эти функции. А пока, чтобы нас могли понимать в КНР, в Австралии и в любом другом уголке мира, мы используем русский язык. Однако, пользуясь языком как орудием убеждения, воздействия, хорошо бы умело владеть этим инструментом, использовать все его свойства и возможности в комплексе: овладевая системой языка, прийти к правильности употребления его в речи; изучая стилистические свойства – уместно использовать языковые единицы, отбирать самые сильные по воздействующим свойствам; понимая эстетические параметры речи, создавать такие речевые произведения, которые могли бы доставить эстетическое наслаждение. Все эти свойства языка в умелых устах говорящего приводят к достижению коммуникативной цели.

Целью нашей статьи является рассмотрение роли одной из функций языка, а именно эстетической, в становлении языкового эстетического идеала личности, описание возможностей формирования языкового эстетического идеала в учебном процессе.

Основные **методы исследования** – теоретический анализ научной литературы, соотносимой с проблемой определения сущности понятий *языковой эстетический идеал, эстетическая функция языка*; наблюдение над использованием языка в различных сферах человеческой деятельности и анализ речевого материала; анкетирование будущих филологов по вопросам эстетики языка; обобщение и систематизация полученных результатов.

Изложение основного материала. Уточним содержание основных понятий темы статьи. Понятия *эстетическая функция языка* и *языковой эстетический идеал* нетождественны. Образно выражаясь, их можно соотнести как орудие труда и результат его использования. Эстетическая

функция проявляется в эстетике слова: в гармонии звуков, образов, стройности композиции, ясности и такой выразительности речи, которая не может не очаровать своей красотой. Многие ученые эстетическую функцию языка усматривают прежде всего в художественной речи, ее образности, выразительности. «Эстетическая функция слова, языка в художественной литературе <...> это прежде всего образно-художественная функция», – отмечает Н. М. Шанский [16, с. 18]. В словаре лингвистических терминов Т. В. Жеребило тоже акцентируется внимание на этом: «Эстетическая функция – предназначение языка быть выразителем художественной творческой потенции, реализуемой в художественной литературе» [5]. Бесспорно, эстетическая функция слова в художественном тексте наиболее заметна. На примере таких текстов легко продемонстрировать удачно и красиво использованные языковые единицы даже неискушенному читателю. Поэтические строки С. Есенина «Руки милой, пара лебедей, в золоте волос моих ныряют...» воспринимаются каждым читателем как прекрасные, потому что создан образ, точный, красивый, гармоничный; звуковая организация речи безупречна. Однако эстетической функцией обладают тексты не только художественного стиля. Речь любого стиля может быть красивой, но проявляется красота в разных качествах речи. Например, научная речь прекрасна, если она логически выстроена, если удачно выбран способ аргументации, если речи свойственны такие качества, как ясность, убедительность, если в ней уместно и эффективно использован иллюстративный материал. В зависимости от жанра речи (например, лекция) красота может возникать в результате умеренного проявлении личностного характера изложения, в эмоциональности, экспрессивности речи. Не случайно в некоторых странах, например, в КНР, студенты аплодируют лектору в момент, когда он красиво преподносит информацию.

Назначение эстетической функции языка в том и состоит, чтобы в процессе коммуникации открыть слушателю или читателю прекрасное в самом языке. Акцент на удачно использованное слово, фразеологизм, на метафору или элемент звукописи, усиливающий смысл, на уместную синтаксическую конструкцию, создание ситуации, когда можно совместно с преподавателем любоваться текстом, и формирует понимание красоты языка. Работа над словом «с целью открыть читателю и слушателю прекрасное в самом слове» – вот в чем видится сущность эстетической функции языка. В словаре литературоведческих терминов отмечается, что «сущность эстетической функции языка в пробуждении и развитии эстетического чувства, умения воспринимать действительность по законам красоты, мыслить художественными образами, в формировании у личности и общества эстетического идеала» [13, с. 345].

Остановимся более подробно на сущности понятия *языковой эстетический идеал*. Это понятие соотносится с разными науками

(эстетикой, психологией, литературоведением, лингвистикой и др.) и поэтому получило многоаспектное освещение, но мы будем отталкиваться от тех, которые напрямую соотносятся с заявленной целью статьи – эстетика, языкознание, методика. В эстетике понятие определяется как «обобщенное представление о должной, совершенной, желаемой эстетической ценности в природе, человеке, искусстве» [17, с. 12]. Я. Мухоморовский добавляет к этим существенным признакам еще один – это «высший критерий эстетической оценки» [8, с. 129]. Говоря об эстетическом идеале, соотносящемся с языком, Г. М. Кулаева определяет его как совокупность представлений языковой личности о высшей эстетической ценности языка, т.е. о совершенной (идеальной) речи. Языковой эстетический идеал является критерием языкового эстетического вкуса и эстетических оценок и реализуется в виде требований к образцовой речи... По мнению ученого, существенными признаками этого понятия являются следующие: 1) совокупность представлений о совершенной (идеальной, недостижимой) речи, которые основываются на принципах гармонии и лексически совпадают с такими чертами русского языка и речи, как благозвучие, мелодичность, выразительность (экспрессивность, образность), уместность употребления языковых средств и т.д.; 2) представление об эстетической норме, которая существует в виде требований к образцовой речи (эстетические оценки языка и речи); 3) историческая и социокультурная обусловленность представлений, их зависимость от «языкового вкуса эпохи». [7, с. 17]. Проанализировав основные толкования понятия, мы приходим к выводу о том, что *языковой эстетический идеал личности* – это сложившееся в сознании личности на основе понимания нормы и чувства языка представление об идеально красивой речи, об идеальной организации ее звуковой, лексической, синтаксической, образной сторон. Это представление формируемое. О его сформированности может говорить «появление в личности эстетического чувства, которое проявляется в восхищении, наслаждении прекрасным в языке, ощущении бескорыстной радости, желания сделаться лучше» [1, с. 10]. *Языковой эстетический идеал общества* и *языковой эстетический идеал личности* тесно взаимосвязаны, но могут и не совпадать полностью, что уже неоднократно демонстрировали стилисты при анализе, например, оценки эстетических свойств звуков разными писателями (М. В. Ломоносов, И. Б. Голуб [4], А. П. Журавлев [6] и др.: представление об эстетических свойствах звуков [Ы], [Ш], [Щ], к примеру, разное у В. В. Маяковского и у К. Н. Батюшкова.

Основные характеристики описываемого феномена сводятся к следующим:

- *языковой эстетический идеал общества* составляет высшие духовные ценности народа, потому что отражает представления людей о красоте, гармонии и совершенстве мира, родной природы, человека и его речи;

- *языковой эстетический идеал* – исторически изменчивая категория: изменения в общественной жизни часто влекут за собой изменения языкового эстетического вкуса носителей языка и смене языкового эстетического идеала;

- формирование национального языкового художественно-эстетического идеала осуществляется на протяжении веков усилиями выдающихся личностей, поэтов и писателей, благодаря восприятию и оценке ими эстетической природы народного языка как совершенной, идеальной;

- *языковой эстетический идеал* имеет специфический национальный компонент, который определяется не только его тесной связью с нравственным идеалом, но и с особенностями звуковой системы (привычной артикуляцией), особенностями лексической и грамматической систем. Например, для русского человека эстетические понятия всегда неразрывно связывались с нравственными представлениями. Тесная связь нравственной нормы (почитание отца и матери) обусловила характерное речевое взаимодействие с ними детей. На Руси считалось неуважительным и недопустимым ответить на зов отца репликой «Что?» или «Чего?» Принято было говорить: «Чего изволите, батюшка?»;

- *языковой эстетический идеал* – формируемая категория: сформированное в обществе представление о языковом эстетическом идеале влияет на личностный эстетический вкус носителей языка.

На современном этапе развития общества проблема формирования у студентов и школьников языкового эстетического идеала стала особенно актуальной. Ее остро ощущают не только филологи, но и родители, педагоги, вся интеллигенция. И породило эту проблему (а именно, игнорирование эстетической функции языка во всех сферах человеческого общения) множество причин, уже неоднократно называемых учеными (Л. Н. Синельникова [11], Л. И. Скворцов [12] и др.). На наш взгляд, проблема обострилась и почти вышла из-под контроля еще и под влиянием интернет-текстов всех жанров: безграмотных, порой необоснованно категоричных реплик в блогах; привычных сокращений высказывания в интернет-общении, переносимых в реальное общение; неконтролируемых (с точки зрения грамматической правильности) эссе на различные темы, особенно на интересующие подростков и т.д. Следующая причина – этическая. Каждый из нас проводит значительную часть времени в маршрутных такси, где помимо нашей воли (никто не интересуется мнением пассажиров) водитель навязывает пустопорожнюю и безграмотную болтовню ведущих развлекательных передач, воздействуя на подсознание неискушенного подростка низкопробной речью и

подрывая представление о лексической норме и эстетике слова. А чего стоят утренние телепередачи развлекательного характера (в одной из таких передач за 20 минут мы насчитали употребление тридцати жаргонных и табуированных выражений). Нельзя игнорировать и влияние текстов современных песен, с выхолощенным содержанием и бесконечно повторяющимся одним предложением или словосочетанием. Это влияние имеет зомбирующий характер: невольно услышав повтор сорок раз, уже трудно избавиться от него – имеешь в подсознании. И такая речь, звучащая по радио, телевидению, может восприниматься нефилологом как правильная, которой следует подражать...

С умилением читаем статью М. Т. Баранова, написанную в 70-е годы: «Немалую роль в развитии языкового эстетического вкуса играют художественная литература, научные и публицистические статьи, радио, телевидение, кино и театр. Преподавателю русского языка необходимо учитывать их влияние на школьников и опираться на них в своей работе» [1, с. 13]. А вот в современных условиях М. Т. Баранов, наверное, не стал бы говорить о ведущей роли радио и телевидения в формировании языкового эстетического идеала.

Еще одна причина «растления» общественного языкового идеала – художественная литература, которая на протяжении веков, благодаря творческим усилиям выдающихся личностей, поэтов и писателей, делала огранку народного языка, представляя эстетический образец литературного языка, но которая на стыке тысячелетий, обремененная коммерческими интересами авторов и издателей, стала изменять своему предназначению. Мы имеем в виду не всю художественную литературу, а поток чтива с замусоренным языком и трудно улавливаемым смыслом, который хлынул на общество одновременно с изменениями в социуме.

Вот почему мы считаем необходимым заострить внимание ученых, педагогов, писателей на ценности эстетических свойств речи и на необходимости формирования языкового эстетического идеала у личности. При этом отчаиваться не следует. Как было сказано, языковой эстетический идеал – понятие не только формируемое, но и имеющее исторический характер. Эпоха и социум с его идеалами взаимообусловлены. Так было всегда, начиная с времени становления национального языка. Вспомним, к примеру, исторические времена, характеризующиеся сменой языкового эстетического идеала: времена «плетения словес»; теорию «трех штилей» М. В. Ломоносова и ее роль в распределении языковых пластов с учетом эстетических критериев («высокие», «низкие»); «новый слог» Н. М. Карамзина и языковую полемику «карамзинистов» и «шишковистов»; роль А. С. Пушкина в утверждении «принципов истинного вкуса» и в выработке национального языкового художественно-эстетического идеала и др. Период, в который

особенно ощутимо происходило изменение языкового вкуса общества – это послереволюционное время (после 1917 года), которое, с одной стороны, формировало почву для широкого употребления нормированного литературного языка путем введения всеобщего образования, а с другой стороны, вело к смене и утрате устоявшихся художественно-эстетических идеалов. Язык этого периода исследован учеными, одним из первых среди которых был А. М. Селищев. Он описал, как происходила ломка одного эстетического идеала и формировался новый. А. М. Селищев был свидетелем этого процесса и поэтому в его работе – самые существенные признаки языка 20-х годов XX века: «Весьма энергичное распространение языковых черт авторитетных представителей командных высот... Произносятся речи, ведутся беседы и разговоры на темы по текущим вопросам, – ведутся в духе выставленных центром тезисов и его лозунгов, с употреблением некоторых одинаковых слогов и словесных сочетаний» [10, с. 24]. Говоря об изменении языка деревни, автор, не без юмора, приводит примеры из газет и журналов, отражающих всеобщий процесс изменения в языке: «Да только ведь парням верить нельзя, они о любви такие *версии* поют, а как до дела дойдет, так они говорят: «Мы с такими никакого *контакта* не имеем»; или: «Польку, кадриль (кадрель) и лансье (ланчу) давно уже танцуют парни и девушки в деревне. Но теперь, говорят, проникает туда и модный современный танец, что «хвост в рот» называется (фокст-рот)» [10, с. 24]. Но сам факт изменения общественного эстетического идеала хорошо прослеживается на примере творчества некоторых поэтов, например, Д. Бедного. Крестьянский поэт Д. Бедный в стихотворении «Любимому» пишет:

Живые, думаем с волнением о живом
И верим, хоть исход опасности неведом,
Что снова на посту ты станешь боевом,
Чтоб к новым нас вести победам.
В опасности тесней смыкая фронт стальной,
Завещанное нам тобой храня упорство,
Мы возбуждённо ждём победы основной,
Которой кончишь ты, любимый наш, родной,
С недугом злым единоборство! *Апрель, 1923*

Разительное противоречие между названием, предполагающем что-то личное, даже интимное, и суконным языком политпропаганды (*на посту боевом, завещанное нам, фронт стальной*), сочетание несочетаемого, необоснованное нарушение порядка слов и т.д. А как иначе – любимому, родному вождю от пролетарского поэта письмо! Важно и преданность, и любовь продемонстрировать. А вот еще один пример из времени активного становления нового эстетического языкового идеала в обществе: В. Хлебников в порыве за светлым

будущим: «Все за свободой – туда. Люди с крылом лебединым Знамя проносят труда. Жгучи свободы глаза, Пламя в сравнении – холод, Пусть на земле образа! Новых напишет их голод... Двинемся вместе к огненным песням, Все за свободу – вперед!» (1918). Вот такие стихи должны были вытеснить творчество А. С. Пушкина, которому футуристы не отводили места на пароходе современности. Но был в это время и С. Есенин, крестьянский поэт, были и другие, оставившие навсегда в литературе образцы совершенной поэтической и прозаической речи. О них помнят, их читают, получая эстетическое наслаждение. Следовательно, языковой вкус эпохи формируется и побеждает здравый смысл, языковая норма и формируемое эстетическое чувство.

Характер социального уклада не может не отражаться на языковом «идеале». В советском обществе постепенно устанавливается язык, устраивающий тоталитарное государство – «тоталитарный язык» советской эпохи: в каждой передовой статье партийных газет, в каждом докладе на съезде – штампы с обобщенным до пустоты содержанием, неопределенность адресата, мнимый потенциальный враг или противник, с которым якобы полемизируют и которому постоянно угрожают уничтожением, а победа коммунистических идеалов восторжествует и т. д. Все это формирует в сознании человека, преданного советским идеалам, восприятие «суконного» языка как вполне приемлемого для обслуживания сферы массовой коммуникации.

Во время, или точнее в безвременье, на стыке двух тысячелетий, наблюдается полная языковая распущенность: попираются все нормы не только диджеями, ведущими популярных программ (а именно они были кумирами в молодежной среде и оказывали наибольшее влияние на языковое сознание молодого поколения), но и писателями, от которых общество всегда ожидает речевой образец. Но в эпоху ломки социальных отношений и общественных идеалов происходит «ломка» и в художественной литературе. Появляются «наркоманы» от писательства, продукцией которых является чтиво на час, с замусоренным языком и бредовым содержанием, рассчитанным на якобы «особого» читателя, способного всю эту мозаику сложить в одну картину и что-то глубокое понять. Литературоведы называют этот поток новым направлением – постмодернизмом. Но от этого сущность не меняется. Произведения таких писателей продержатся 2-3 десятилетия (вспомним 20-е годы XX столетия и новые направления в литературе этого периода, из которых доказали свою жизненность лишь некоторые, не изменившие эстетике слова), их будут вспоминать лишь в исследованиях языка как источник негативных примеров. Уже сейчас все менее популярны книги Э. Лимонова, В. Сорокина (правда, в одной из последних повестей писателя «Метель» уже не более десяти таких слов) и др. Но в свое время их произведения,

насыщенные табуированной лексикой и гиперболизированно-извращенным содержанием, были очень популярны и, конечно же, на уровне подсознания оказывали влияние на формирование у читателя стереотипа: если писатель в художественном произведении через слово употребляет мат, то значит это уже норма. Но язык обладает таким богатством нетабуированных экспрессивных средств, что писатель может прекрасно обходиться без табу. Если уж стал на писательскую стезю, то, как медик, всегда помнящий о клятве Гиппократ, помни о роли художественной литературы в формировании национального языка, в формировании личности читателя, его эстетических вкусов и предпочтений. Именно такую «преданность» истинной литературе наблюдаем в произведениях замечательных писателей Л. Улицкой, Л. Петрушевской, В. Токаревой, Д. Рубиной и др. А. С. Пушкина все-таки не удалось «сбросить с парохода современности» ни в 20-е годы прошлого столетия, не удастся и в 20-е XXI столетия. А вот В. Хлебникова, Д. Бедного вспоминают ученые как представителей определенной смутной эпохи, в творчестве и языке которых она нашла отражение.

И все же вернемся к вопросу о том, каков же современный языковой эстетический идеал? Обращаемся с этим вопросом к носителям нормированного литературного языка – будущим учителям-словесникам, студентам третьего курса. Какая речь им кажется красивой, способной доставить эстетическое наслаждение? В результате сложился такой ответ: будущие филологи считают эстетическими категориями в языке выразительность, правильность, богатство, уместность. Отрадно, что их позиция совпадает с мнениями ученых (И. Р. Гальперина, М. Т. Баранова), считающих, что эстетическое отношение к языку вызывается такими качествами литературного языка, как богатство средств выражения, его звучность и мелодичность, экспрессивность единиц языка, уместность употребления языковых единиц в разных стилях языка. Именно эти компоненты считаются составляющими языкового эстетического чувства, но именно они развиваются лишь частично без специального воздействия учителя. Вот почему возникает необходимость целенаправленной системы работы по формированию языкового эстетического чувства.

Обращаемся с другим вопросом к тем же студентам: кто является для вас (или был в детстве) носителем идеального языка? В ответах указывается – учитель, родители, дикторы и ведущие информационных передач, писатели. Идеальные ответы. Но ведь отвечают-то почти зрелые филологи. А что бы сказали подростки, молодое поколение нефилологов? Кто для них является носителем идеального языка?

В начале XXI века профессор Л. Н. Синельникова написала статью об идеалах и языковых предпочтениях молодежи «Как мы портим русский язык», и с ее мыслями нельзя не согласиться: «Уставшее от пафоса и

монументальности общество откликнулось на простоту естественного живого слова. Но выросло новое поколение, не имеющее опыта сравнения и оценки и воспринимающее речевое поведение популярных диджеев как «продвинутую» культурно-речевую норму» [11, с. 4]. Далее мы позволим себе представить несколько выписок из статьи, которые как нельзя лучше иллюстрируют мысль о том, кто формировал языковой «эстетический» идеал на стыке двух тысячелетий:

«Диджей, а не школьный учитель формирует языковое сознание молодежи. Некий новый тип маргинала-юродивого, речевой имидж которого строится на искусственной невозмутимой бодрости независимо от темы и предмета речи, на беспредельном праве «мусолить» тему, упрощать смыслы, на речевой инфантильности в сочетании с амбициозностью... Беспрерывное и безответственное радиоговорение подрывает представление о смысловых категориях текста – связности, цельности, целостности, завершенности и др. «Текущее» сознание носителя спонтанного радиоэфирного говорения может отрываться от предмета разговора на любое расстояние, зона ассоциаций при этом беспредельно расширяется, согласованность мыслей исчезает. Нормой становится «невыносимая легкость» интерпретации чужих мыслей, цитат, афоризмов. Модель диалога «я и другие» превращается в псевдиалог, так как организуется в варианте «я, я, я». Тематическая целостность как свойство диалогического реплицирования не соблюдается. Textoобразующие связи рвутся...

Не согласованный по смыслу комментарий объединяет функционально разнородные массы радиотекста... в однородное ничто, бессмыслицу, уничтожающую смысл любого текста. После песни «Никого не будет в доме» из кинофильма «Ирония судьбы» следует комментарий: «Если в доме никого нет, зачем вам там оставаться, отправляйтесь в путешествие» (далее идет реклама турбюро). После песенной строки «Ах, если б можно было жизнь изменить» диджей говорит: «Но если нельзя изменить жизнь, то давайте изменим хотя бы зубы» (идет реклама фирмы «Престиж»). После слов, окрашенных тональностью песенной лирики прошлых времен, «И лишь тебя не хватает чуть-чуть» не обремененный хронотопической памятью диджей переводит смысл на уровень простейшего рефлекса: «А у нас всего хватает, у нас, как говорится, все дома»... Окончательно подрывают представление о лексической норме и эстетике слова тексты современных песен, имеющих высокий рейтинг в радио хит-парадах: «Повеселимся, блин», «Бей на поражение для достижения хип-хоп решения», «Ты люби и брось понты», «Эй, ветер, ветер, корефан, я ведь такой же бывший хулиган», «С слезой на реснице и с младшей сестрицей меня в дальний путь провожала», «Зарастут твои

ноженьки, проживешь как-нибудь», «Вот пройдет чернуха, и начнется пруха, и пойду в пивнуху к Таньке» и под.» [11, с. 10–11].

Прошло еще 10 лет. Перешла ли роль личности, формирующей языковой эстетический идеал, от диджея к учителю, родителям, к образованным интеллигентным людям? На этот вопрос даст ответ время. Но тот факт, что теле-, радиоэфир, художественная литература стали активно очищаться от словесной грязи, это бесспорно. Красота слова в совокупности с другими его свойствами является великой силой, которая приподнимает над грязью литературное произведение. Такое произведение очищает и лечит душу. Именно такие произведения нужны человеку. Хотелось бы напомнить об этом молодым писателям и дешевым популистам: вы несете ответственность перед своим народом и зависите не от коммерческих интересов издателя, а от своей совести.

Литература избавляется от мусора, потому что веками формировавшийся национальный языковой эстетический идеал в основе своей всегда сохранял красоту как духовную ценность. И это не может быть разрушенным в течение десятилетий. Талантливый писатель также способен «чистить» свой языковой стиль, совершенствовать его. Возьмем, к примеру, первое большое литературное произведение молодого писателя Саши Филипенко «Бывший сын». Произведение сразу продемонстрировало незаурядный талант писателя, за что и было отмечено в 2014 году «Премией России». Но прочитаем эпизод из этого произведения (а оно изобилует подобными эпизодами). Время, отраженное в эпизоде – 90-е годы XX века; учащиеся столичного музыкального лицея ведут споры в туалете о «высоком» – возможности говорить и учиться на родном белорусском языке: «Передавая по кругу сигарету, друзья продолжали обсуждать только что закончившуюся встречу:

– Нават няверыцца. Гэта сапраўднае самагубства!

– Так! Немагчыма паверыць! Дай паперу, – попросил Циск.

– Фу! Як шманіць ад цябе! – констатировал Стас.

– Ад дзеда твайго шманіць!

– Да заткніцеся вы оба! – встрял Кобрин, которого с самого утра мучил понос. – Какого хера вы опять язык поменяли?

– А чаму у сваёй краіне мы не можам размаўляць на роднай мове? Ці нам треба у цябе, бздун, пытаць?

– Отец твой бздун! Разговаривайте, но определитесь... Вы язык, как баб, меняете. Вчера один, сегодня другой, завтра вы на каком будете разговаривать?

– Что же в этом плохого?– выглядывая из-за бетонной перегородки, с добродушной улыбкой спросил Франциск.

– Смотри в штаны не наложи!

– Не волнуйся, я в отличие от тебя, дрысты, свою личинку уже отложил...» [15, с. 17].

На следующей странице через фразу сыплются «Х... ты умничаешь», «Мне пох....», «Да идите вы в ж...», «Мы же младшие братья, б...» и так далее. Без отвращения нормальный человек не может воспринимать подобного в художественном произведении. Натурализм все-таки должен сдерживаться нормой. И если это произведение, за которое присуждается «Премия России», оно должно быть доступно восприятию всего общества и, конечно же, не развивать у читателя извращенного рефлексирования.

И вот этот же писатель в следующей книге «Травля», изданной через два года, в 2016 году. Язык неузнаваем: нет табуированной лексики, нет вульгарности, но при этом язык стал еще более выразительным и богатым. Индивидуальный авторский стиль, который у талантливого писателя определяется сразу, от этого не пострадал: остался таким же захватывающим и выжигающим из сознания читателя все, оставляя только мироощущение литературных персонажей. И в этом немаловажная роль хорошего, богатого языка писателя. Один из персонажей этого произведения, пишущий другу за границу о своих наблюдениях за изменениями, происходящими в русском обществе, не без досады отмечает: «Кажется, местное население использует возможности собственного языка процента на три. Какой-то невообразимый культ Элочки-людоедки (это такой литературный персонаж, олицетворяющий собой глупость, вульгарность и пошлость). Я много лет разговаривал по-русски только в семье, но здесь впервые почувствовал себя профессором славистики». В этой, казалось бы, незначительной ремарке в канве всего произведения прочитывается отношение автора к языку. И это прекрасно: писатель растет и совершенствует свой индивидуальный стиль, предоставляя обществу доброкачественный продукт своего труда.

Есть надежда, что все вместе: учителя, преподаватели вузов, достойные теле и радиожурналисты (а они все чаще вытесняют из эфира безграмотных словоблудливых любителей), писатели и образованные интеллигентные родители – смогут решить сформулированные М. Т. Барановым задачи:

1. Познакомить детей с прекрасным в языке и речи (эстетическое познание языка и речи).
2. Развивать все компоненты, входящие в структуру языкового эстетического чувства.
3. Развивать языковой эстетический вкус (формировать языковой эстетический идеал).
4. Формировать у школьников потребность в эстетическом совершенствовании своей речи.

Эти задачи всегда стояли перед обществом. Проблема эстетического идеала всегда была предметом внимания у теоретиков методики преподавания отечественного языка и словесности Ф. И. Буслаева, В. И. Водовозова, И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, В. П. Острогорского, А. Я. Острогорского, В. П. Шереметевского, Е. Н. Тихеевой, Н. С. Державина, М. А. Рыбниковой, К. Б. Бархина, Е. И. Тихеевой и др. Так, например, И. И. Срезневский писал о том, что учитель должен заботиться, чтобы «дитя усвоило выразительность родного языка» [14, с. 24]. В процессе изучения языковых единиц важно показать те их свойства, которые вызывают чувство прекрасного (в фонетике – звучность и мелодичность звуковой системы языка, в которой на сто звуков приходится 80 с голосом – гласных и звонких согласных, благозвучие и мотивированное неблагозвучие); в лексике – неисчерпаемый запас слов, богатство и разнообразие синонимов, антонимов, слов с экспрессивным и переносным значением; в словообразовании богатство форм при словоизменении, в синтаксисе – разнообразие синтаксических средств выражения одной и той же мысли (богатство синтаксических синонимов). При изучении стилистики необходимо показать выразительные возможности языковых средств, уместность употребления, красоту речи без ошибок и речевых недочетов.

Еще в 70-е годы М. Т. Баранов в статье «Эстетическое воспитание школьников на уроках русского языка в 4–8 классах» [1] описал систему работы по развитию эстетического языкового чувства (и после него в работах ученых лишь углублялись, конкретизировались отдельные аспекты этой системы – в докторской диссертации Г. М. Кулаевой [7], в статьях, посвященных работе над ошибками, лингвистическому анализу художественного текста, обучению чтению и слушанию, работе над выразительностью языковых единиц, например, М. А. Бондаренко [3] и др.

Проанализировав работы ученых, мы пришли к выводу о том, что работа по формированию языкового эстетического идеала личности должна строиться на таких концептуальных положениях:

- осмысление высказываний выдающихся писателей, общественных деятелей о богатстве и выразительности языка как способ осознания его безграничных возможностей;
- опора на неисчерпаемость ресурсов языка. Владение ими рождает богатую, выразительную, способную вызвать эстетическое наслаждение речь;
- формирование чувства нормы как основы языкового эстетического вкуса.

Систему упражнений для формирования языкового эстетического идеала целесообразно выстраивать в таких направлениях и последовательности:

– чтение и анализ словарных статей в словарях разных типов и обращение внимание на количество синонимов, многозначных слов, наличие в слове эмоциональных и экспрессивных окрасок и т.п.;

– подбор грамматических синонимов и выявление их отличий; выражение обстоятельственных значений разными языковыми средствами);

– анализ образцовых текстов разных стилей, в том числе сопоставление языка образцовых текстов с детскими текстами, поиски возможностей обогащения детских текстов; переработка текстов ученических изложений и сочинений и др.;

– формирование чувства языковой нормы: выбор нормативного из данных вариантов (например, как следует произносить *тире* или *тирэ*, *свитер* или *свитэр*); сравнение одних и тех же текстов с лексическими и грамматическими ошибками и без них (учащиеся отвечают на вопросы: какой из текстов приятнее слушать, он не вызывает неудовольствия?); нахождение в тексте ошибок разных видов и исправление их;

– анализ выразительных средств образцового прозаического и поэтического текста (в сопровождении вопросами: какие языковые средства придают образность, восхищают, поражают?);

– выявление роли диалектизмов, профессионализмов, просторечных слов;

– сравнение окончательных и черновых редакций произведений известных писателей (выясняется, что в языковом оформлении изменил автор, чтобы добиться большей выразительности);

– чувство уместности употребления языковых средств формируется методами анализа текстов разных функциональных стилей; нахождение стилистических ошибок; нахождение в тексте нарочито включенных иностилевых элементов, придающих ему выразительность; методом стилистического эксперимента; нахождение в детском тексте излишних красот.

В работе по формированию языкового эстетического идеала ведущую роль играет способность учителя замечать красивое в языке, восхищаться им; кратко, но точно комментировать, вызывая у детей то же ощущение красоты, тот же восторг от удачно использованного слова, который испытывает сам учитель.

Выводы. Развитие языкового эстетического идеала, то есть способности эстетической оценки языка и речи – важнейшая задача на уроках изучения языка. Развитый эстетический идеал позволяет правильно оценить речь окружающих и отличить зерна от плевел; позволяет наслаждаться прекрасной речью актеров, писателей; вызывает потребность в эстетическом совершенствовании собственной речи; создает базу для понимания эстетики языка изучаемых художественных произведений.

Можно с уверенностью говорить, что личность, у которой сформирован языковой эстетический идеал, – это интеллектуальная личность, потому что красота речи понимается и оценивается на основе сформированной интеллектуальной платформы; такая личность желаемая в обществе и способна принести больше пользы обществу не только потому, что не оскверняет коммуникативное пространство, но и потому, что обладает большей силой воздействия (увлечения, убеждения) на коммуникантов.

Овладение русским языком в такой степени, чтобы уметь реализовать все его функции, это задача не из простых, задача трудно разрешаемая, но стремиться к ее разрешению следует, чтобы не уподобиться персонажам из фельетона М. Зощенко «Обезьяний язык».

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, М. Т. (1976). Эстетическое воспитание учащихся на уроках русского языка в 4–8 классах. *Русский язык в школе*, 3, 10–17 (Baranov, M. T. (1976). Aesthetic education of pupils at Russian lessons in grades 4–8. *Russian language at school*, 3, 10–17).
2. Безяева, М. Г. (2017). Коммуникативное поле нормы в звучащем тексте. *Русский язык за рубежом*, 3, 24–31 (Beziaieva, M. H. (2017). Communicative field of the norm in the sound text. *Russian language abroad*, 3, 24–31).
3. Бондаренко, М. А. (2013). Выразительность речи: приемы работы на уроках в старших классах. *Русский язык в школе*, 4, 23–29 (Bondarenko, M. A. (2013). Expressions of speech: methods of working at the lessons in senior classes. *Russian language at school*, 4, 23–29).
4. Голуб, И. Б. (2006). *Стилистика русского языка*. Москва: Айрис-пресс (Holub, I. B. (2006). *Stylistics of the Russian language*. Moscow: Airis press).
5. Жеребило, Т. В. (2011). *Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика*. Назрань: ООО «Пилигрим» (Zherebilo, T. V. (2011). *Terms and concepts of linguistics: General linguistics. Sociolinguistics*. Nazran: SLR "Pilgrim").
6. Журавлев, А. П. (1991). *Звук и смысл. Книга для внеклассного чтения учащимися старших классов*. Москва: Просвещение (Zhuravlev, A. P. (1991). *Sound and meaning. A book for extracurricular reading by high school students*. Moscow: Enlightenment).
7. Кулаева, Г. М. (2008). *Эстетический идеал в системе формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Москва (Kulaieva, H. M. (2008). *Aesthetic ideal in the system of formation of the students' value attitudes toward the Russian language* (DSc thesis abstract). Moscow).
8. Мукаржовский, Я. Эстетическая функция, норма и ценность как социальные факты. *Исследования по эстетике и теории искусства*, (с. 129). Москва: Искусство (Mukarzhovskii, Ya. Aesthetic function, norm and value as social facts. *Studies in aesthetics and the theory of art*, (p. 129). Moscow: Art).
9. Роговнева, Ю.В. (2017). Синтаксическое поле типового значения в концепции коммуникативно-функциональной грамматики. *Русский язык за рубежом*, 3, 57-61.
10. Селищев, А. М. (1926). *Язык революционной эпохи*. Москва: Работник просвещения (Selischev, A. M. (1926). *Language of the revolutionary era*. Moscow: Worker of Education).

11. Синельникова, Л. Н. (2011). Как мы портим русский язык. *Русская словесность*, 3, 3–11 (Sinelnikova, L. N. (2011). How we spoil the Russian language. *Russian Literature*, 3, 3–11).
12. Сковрцов, Л. И. (1996). *Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи*. Москва: Просвещение (Skvortsov, L. I. (1996). *Ecology of the word, or Let's talk about the culture of Russian speech*. Moscow: Enlightenment).
13. Тимофеев, А. И., Тураев, С. В. (Ред.). (1974). *Словарь литературоведческих терминов*. Москва: Просвещение (Timofeev, A. I., Turaiev, S. V. (Eds.). (1974). *Dictionary of literary terms*. Moscow: Enlightenment).
14. Срезневский, И. И. (1860). *Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Русский педагогический вестник (Sreznevskii, I. I. (1860). *On the study of the native language in general and especially in childhood*. St. Petersburg: Russian Pedagogical Bulletin).
15. Филиппенко, Саша. (2017). *Бывший сын*. Москва: Время (Filippenko, Sasha. (2017). *Former son*. Moscow: Time).
16. Шмелев, Д. Н. (1977). *Русский язык в его функциональных разновидностях. (К постановке проблемы)*. Москва: Наука (Shmelev, D. N. (1977). *Russian language in its functional varieties. (To the statement of the problem)*. Moscow: Science).
17. Радугина, А. А. (Ред.). *Эстетика*. (2000). Москва: Центр (Radugin, A. A. (Ed.). (2000). *Aesthetics*. Moscow: Center).

РЕЗЮМЕ

Статівка Валентина, Лі Фаюань. Естетична функція мови і формування мовного естетичного ідеалу.

У статті розглядається специфіка прояву основних функцій російської мови в Україні (когнітивної, лінгвокогнітивної, комунікативної, естетичної), однак основну частину змісту становить розгляд ролі естетичної функції у становленні мовного естетичного ідеалу особистості, опис можливостей формування мовного естетичного ідеалу в навчальному процесі.

Ключові слова: функції мови, естетична функція мови, мовний, естетичний ідеал, система роботи з формування мовного естетичного ідеалу.

SUMMARY

Stativka Valentyna, Lee Fayuan. Aesthetic function of language and formation of linguistic aesthetic ideal.

The article deals with the specificity of the manifestation of the most important functions of the Russian language in Ukraine (cognitive, linguo-cognitive, communicative, aesthetic). The main attention is paid to the aesthetic function of language as such, which is manifested in the aesthetics of the word: in the harmony of sounds, images, harmony of composition, richness, clarity and expressiveness of speech. The author substantiates the existence of this function not only in the texts of fiction, but also in the texts of communicative styles. In the work of the two notions, the aesthetic function of language and the language of aesthetic ideal.

The essence of the aesthetic function of language is seen in the awakening and development of aesthetic sense, the ability to perceive reality according to the laws of beauty, think in artistic images, in the formation of aesthetic ideal of the personality and society. Linguistic aesthetic ideal is formed in the consciousness of the individual on the basis of understanding the norms and feelings of the language idea of perfectly beautiful speech, the ideal organization of its sound, lexical, syntactic, figurative sides. Linguistic aesthetic ideal –

historically changing, nationally specific phenomenon that can be formed, that is why the article describes the conceptual provisions that determine organization of work on the formation of linguistic aesthetic ideal: understanding the statements of prominent writers, public figures about the richness and expressiveness of the language as a way of understanding its boundless possibilities; reliance on inexhaustible resources of the language, knowledge of which gives rise to a rich, expressive, capable of causing aesthetic pleasure speech; formation of a sense of norm as the basis of linguistic aesthetic taste. The text of the article schematically presents the sequence of formation of the language aesthetic ideal and named the main methods of work, which together constitute the practical significance of the results of the study.

Key words: *language functions, language aesthetic function, language aesthetic ideal, system of work on the formation of language aesthetic ideal.*

УДК 373.3/.5.013.77(091)

Тетяна Тарасова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-0353-7199

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/378-396

«ЕКОЛОГІЯ І ДІАЛЕКТИКА»: до 30-РІЧЧЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Освіта – це індустрія, спрямована в майбутнє.

С. П. Капіца

Мета статті полягає в аналізі інноваційної педагогічної технології «Екологія і діалектика» (в Україні – «Екологія і розвиток»). Методами дослідження є аналіз робіт авторської групи технології та діагностичні дослідження психічного розвитку учнів. Результати дослідження свідчать, що психолого-педагогічна ідея технології полягає в організації навчання як спільної продуктивної діяльності вчителя і учнів у зонах їх найближчого розвитку завдяки використанню навчальної літератури нового типу, що сприяє прогресивному психічному розвитку учнів і професійному зростанню вчителів. Практичне значення дослідження полягає у виділенні актуальних психолого-педагогічних ідей технології, а перспективи подальших наукових розвідок передбачають їх адаптацію до завдань удосконалення освітнього процесу в Україні.

Ключові слова: *педагогічна технологія, «Екологія і діалектика», педагогічна інновація, навчально-виховний процес, загальноосвітня школа, принципи навчання, учителі, учні, психічний розвиток учнів, професійне зростання вчителів.*

Постановка проблеми. На межі століть виникла об'єктивна необхідність кардинальної модернізації існуючої системи освіти, що стосувалося не лише ще існуючого тоді СРСР, а значно більше – незалежних держав на пострадянському просторі. У педагогічній психології та педагогіці розгорнулася активна розробка нових теоретичних підходів і практичних рішень цієї проблеми. Одним із таких рішень стала експериментальна педагогічна технологія «Екологія і діалектика» (спочатку іменувалася як модель), що була запропонована в 1988 році професором Л. В. Тарасовим.

Упродовж 20 років технологія розроблялася групою педагогів і апробувалася у школах Росії, України та Казахстану, проте нестабільна соціальна ситуація й нечіткість освітніх орієнтирів на пострадянському просторі не дозволили привести технологію до досконалого вигляду. У наш час, коли українська освіта активно орієнтується на цінності та принципи європейського освітнього простору, доцільно проаналізувати наявний досвід педагогічної інноватики минулого, й педагогічної технології «Екологія і діалектика» зокрема, та встановити перспективні її складові, які можуть стати ефективними в освітній системі, що оновлюється.

Аналіз актуальних досліджень. Активний розвиток педагогічних технологій пов'язують із реформуванням спочатку американської, а потім і європейської школи. До найбільш відомих авторів педагогічних технологій за кордоном відносяться Дж. Керолл, Б. Блум, Д. Брунер, М. Монтессорі, Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Д. Хамблін, А. Ромішовські та інші. Вітчизняна теорія і практика застосування технологічних підходів в освіті відображена в наукових працях П. Я. Гальперіна, Н. Ф. Тализіної, Т. О. Ільїної, О. Г. Рівіна, В. А. Кан-Каліка, Е. С. Полат, Ю. К. Бабанського, П. М. Ерднієва, Г. К. Селевко, І. П. Раченко, В. П. Беспалько, М. В. Кларіна, Н. Е. Щурковой, В. В. Пікан, А. І. Умана та інших учених [2; 3].

Сучасні науковці педагогічні технології розглядають як один із видів людинознавчих технологій, що базуються на теоріях педагогічної й соціальної психології, психодидактики, педагогіки, кібернетики, управління та менеджменту [2]. Складність і багатогранність педагогічної технології вельми успішно розкрив Г. К. Селевко, який визначив її як змістовне узагальнення трьох взаємопов'язаних компонентів: наукового, формалізовано-описового та процесуально-діяльнісного. Тому педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; і в якості системи способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні; і в якості реального процесу навчання [3, с. 32].

Мета статті полягає в аналізі причин виникнення, історії створення, психолого-педагогічних принципів, змісту, методики реалізації та результатів експериментальної апробації інноваційної педагогічної технології «Екологія і діалектика» та її варіанту «Екологія і розвиток», орієнтованого на національні й регіональні особливості України.

Методами дослідження стали аналіз основних психолого-педагогічних робіт і експериментальної навчальної літератури, розроблених авторською групою педагогічної технології «Екологія і діалектика» під керівництвом Л. В. Тарасова та психодіагностичні дослідження, проведені групою психологічного супроводу регіонального експерименту з апробації інноваційної педагогічної технології «Екологія і розвиток», що проводився у 2002–2011 роках у Сумській області.

Виклад основного матеріалу. Вихідними теоретичними позиціями технології «Екологія і діалектика» є поняття, що утвердилися у психології, про підвищення розвивального ефекту навчання за рахунок активізації зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський) і про закономірності та напрями психічного розвитку і формування особистості дитини (О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко). Технологія будувалася й реалізовувалася на основі творчої інтеграції і продуктивного розвитку більшості актуальних та перспективних психолого-педагогічних ідей та методичних рішень тих часів. До таких ідей слід віднести: системи розвивального навчання (Л. В. Занков, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін), теорію поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін), проблемне навчання (О. В. Брушлинський, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, О. В. Хуторський, І. О. Ільницька), особистісно-зорієнтоване розвивальне навчання (І. З. Якиманська, Е. В. Бондаревська, В. П. Серіков), гуманно-особистісна технологія (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвили), технології диференційованого та індивідуалізованого навчання (І. Е. Унт, Л. Ю. Образцова, Т. І. Кутова), інтерактивні методи навчання (І. П. Підласий, Н. Є. Щуркова, Г. К. Селевко, Є. В. Коротаєва).

Відповідності до класифікаційних параметрів педагогічних технологій за Г. К. Селевком, педагогічна технологія «Екологія і діалектика» може бути описана таким чином [3, с. 269].

- Рівень і характер застосування: загальнопедагогічний.
- Філософська основа: діалектична + природовідповідна.
- Методологічний підхід: системний, комплексний, дослідницький.
- Провідні чинники розвитку: соціогенні + психогенні.
- Наукова концепція освоєння досвіду: розвивальна.
- Орієнтація на особистісні структури: способи розумових дій + знання-уміння-навички + сфера етичних і моральних якостей особистості.
- Характер змісту: навчальний+виховний, світський, загальноосвітній, гуманістичний.
- Вид соціально-педагогічної діяльності: навчальна, виховна, підтримки.
- Тип управління навчально-виховним процесом: сучасне.
- Переважаючі методи: проблемні + діалогічні + розвивальні + саморозвивальні.
- Організаційні форми: класно-урочна, академічна.
- Переважаючі засоби: наочні + відео + практичні + електронні.
- Підхід до дитини й характер виховних взаємодій: особистісно-орієнтований + педагогіка співробітництва.
- Напрямок модернізації: цілісна технологія авторської моделі.
- Категорія об'єктів: масова.

Уперше назва «Екологія і діалектика» була офіційно озвучена автором цієї моделі професором Л. В. Тарасовим у квітні 1988 р., а

психолого-педагогічна концепція технології в її початковому варіанті була викладена вже в 1992 р. [8]. Тоді ж почалося практичне відпрацювання технології в пошуковому педагогічному експерименті, до якого добровільно включилися 10 шкіл міста Москва. Дуже скоро цей експеримент вийшов за межі міста, до нього долучилися школи з різних регіонів Росії, а також низка шкіл України, Казахстану, Киргизстану. У 1991 р. число шкіл-учасниць досягло 70, а в 1997 р. на Третю Конференцію «Школа «Екологія і діалектика»: теорія і практика» приїхали представники 150 шкіл із різних регіонів. Природно, що науковим керівником експерименту з відпрацювання інноваційної педагогічної технології «Екологія і діалектика» став її автор, який об'єднав навколо себе групу педагогів-ентузістів різних спеціальностей (Є. М. Філатов, О. М. Мітін, О. Г. Мордкович, В. А. Гусєв, Г. Г. Дядченко, Л. Г. Петерсон, Т. О. Пушкарьова, Н. В. Кочубей, О. Т. Поглазова, Т. Б. Баранова, Н. В. Зімнухова, О. Б. Серьогіна та інші) [8; 21].

У 1993 р. Л. В. Тарасов переїхав на проживання до України і приступив до розробки українського варіанту технології, орієнтованого на національні та регіональні особливості України. Цей варіант, який отримав і особливу назву – «Екологія і розвиток», із 1993 по 2011 рік у режимі регіональних експериментів відпрацьовувався в 32 школах України (міста Київ, Харків, Миколаїв, Суми, Севастополь та інші). Важливо підкреслити, що навчальний план, навчальні програми, перші варіанти підручників технології «Екологія і діалектика» («Екологія і розвиток») – це не «кабінетне відкриття», вони відпрацьовувалися й апробовувалися на практиці – у ході досить широких педагогічних експериментів.

Технологія «Екологія і діалектика» – далеко не єдина інноваційна педагогічна система, яка виникла в останнє десятиріччя минулого століття, що було пов'язано з усвідомленням недоліків існуючої системи освіти. Технологія «Екологія і діалектика» замислювалася як така освітня інновація, що передбачає істотну, принципову перебудову цілісної системи освіти. Педагогічна технологія «Екологія і діалектика» виникла й розвивалася як своєрідна відповідь на соціальні запити, викликані глобальними соціальними процесами в кінці минулого століття.

Автори технології орієнтувалися на три актуальних глобальних процеси. Перший глобальний процес – інтенсифікація пізнання світу людиною, яка призвела до того, що подвоєння обсягу всього наукового знання, яке має людство, відбувається менш ніж за десять років. У зв'язку з цим набуває особливої гостроти завдання навчити людину самостійно вчитися. Другий глобальний процес – інтеграція наукового знання, коли в пізнанні світу людиною відбувається не тільки просування «вглиб», але й одночасно рух «вшир», що вимагає від освіти поєднання «вузького» професіоналізму з широкою ерудованістю, умінням «бачити картину

цілісно», з урахуванням численних процесів, що відбуваються в ній. Третій глобальний процес полягає у зміні природничої традиції, що полягає в переході від багатовікової звички розглядання природи з позиції «стороннього спостерігача» на позицію визнання органічної єдності природи і людини. У зв'язку з цим постає завдання гуманітаризації навчання – коли на передній план висуваються не обмежено-наукові, вузько-предметні цінності, а цінності гуманітарні, загальнолюдські [6; 7].

Автори технології «Екологія і діалектика» бачили стратегічний шлях і тактичні можливості задоволення такого соціального запиту через кардинальну зміну освітніх парадигм, які, природно, відбивають загальні соціальні парадигми. Традиційна школа кінця XX сторіччя орієнтувалася на чотири найбільш принципові парадигми [7; 8; 9; 21].

1. Порядок народжується тільки від порядку, з жорстко визначених алгоритмів, що перетворюються на практиці в систему заборон, яку слід приймати, поважати та дотримуватися.

2. Фундаментальними, первинними слід розглядати певні чіткі й однозначні причинно-наслідкові зв'язки, а імовірнісні зв'язки породжені неповнотою людських знань.

3. Перевагу треба віддавати замкненим системам, оскільки вони захищені від випадкових впливів із боку навколишнього середовища.

4. Системами обов'язково треба постійно і жорстко керувати, інакше матимемо дезорганізацію й безлад.

Ясно, що традиційна школа, побудована на таких парадигмах, формує людину-виконавця, яка привчена жити і працювати в системі заборон і наказів, а тому проявляє безальтернативне мислення. Звідси основне завдання традиційної школи гранично ясне: треба «вкласти» в голови учнів певний набір готових істин, які не підлягають будь-якій ревізії. А основна функція вчителя полягає в передачі учням зазначеного набору істин і перевірці того, як все це засвоєно і прийнято до дії. Звідси випливає, що основною в навчальному процесі повинна бути репродуктивна діяльність учнів.

Опора головним чином на репродуктивну навчальну діяльність породжує в дітей два небезпечних синдроми: страх помилитися і страх забути. Орієнтування учнів на репродуктивну навчальну діяльність передбачає, що альтернатив просто немає, всякий раз є єдина істина, єдине трактування тих чи інших фактів, однозначно правильна відповідь. Коротше кажучи, істинно тільки те, що говорить учитель і про що написано в підручнику. Вся інша інформація може хіба лише доповнювати вчителя і підручник, але ні в якому разі не вступати з ними в полеміку. А тому власна думка учня, його особиста точка зору, його сумніви або оригінальні версії й судження у принципі не потрібні. Його думка зобов'язана обов'язково збігатися з думкою вчителя і з текстом підручника. У результаті в учнів перевантажується пам'ять, тоді як інші пізнавальні процеси тією чи іншою мірою блокуються. Це призводить до

підвищення стомлюваності і до втрати інтересу до навчання. Дитина не вміє і не хоче приймати самостійні рішення; вона звикає «жити чужим розумом», орієнтуючись на накази, правила, заборони.

При опорі на репродуктивну діяльність і вчителю живеться не легше, ніж учням. У нього теж розвиваються певні побоювання. По-перше, він боїться не встигнути реалізувати план уроку, пройти програму навчальної чверті, півріччя, року. По-друге, учитель боїться, що раптом він викладе учням «неточні» істини, дасть не ті трактування. По-третє, учитель боїться, що учні не сприймуть істини, які він їм підносить. Цілком зрозуміло, що в описаних умовах учитель змушений, так само як і учні, здійснювати свою професійну діяльність на репродуктивному рівні, поступово втрачаючи інтерес до неї. Неважко зробити висновок: процес навчання, орієнтований на репродуктивну діяльність, стає дійсно нецікавим і виснажливим для обох сторін – і для тих, хто навчається і для тих, хто навчає.

Виходячи зі сказаного, автори інноваційної педагогічної технології «Екологія і діалектика» стверджували, що всі перераховані вище традиційні парадигми безнадійно застаріли й потребують зміни. Розвиток науки у XX столітті показав, що адекватними дійсності є інші парадигми, які слід сформулювати так [8; 9; 13; 21].

1. Порядок народжується аж ніяк не тільки від порядку. За жорстким алгоритмам створюється штучний, нежиттєздатний порядок, який вимагає постійного управління. А природний, життєздатний порядок народжується в хаосі, що підкоряється законам теорії ймовірностей, тому хаос – внутрішньо конструктивний. Буденне уявлення про хаос, як про «суцільний безлад випадковостей», є примітивним і застарілим. Ми живемо у світі, побудованому на ймовірності, а в цьому світі випадок не тільки руйнує, а й творить.

2. Фундаментальними є зовсім не однозначні, а ймовірнісні причинно-наслідкові зв'язки. Природа не тільки не виключає альтернатив, вона завжди і в усьому вибирає між безліччю альтернатив. І тільки так вона реалізує себе. Вона весь час демонструє істину: без альтернатив саморозвиток неможливий.

3. Замкнені системи не можуть мати перевагу, оскільки вони нежиттєздатні. Життєздатні, а тому і кращі системи відкриті, які здатні до самоорганізації і, відповідно, до саморозвитку.

4. Слід відмовитися від думки про необхідність керувати системами і прийняти парадигму самоврядування та саморозвитку систем. Саморозвиток йде через вибір із безлічі альтернатив, тому для самоврядування системам необхідно надати можливість вибору. Це аж ніяк не означає відмови від управління взагалі. Просто треба управляти не самими системами, а тими процесами, у яких беруть участь ці системи, надавши системам можливість альтернативної поведінки.

Відповідно до нових парадигм, школа повинна випускати зі своїх стін не просто виконавців, а людей, які бажають і вміють приймати власні рішення, пропонувати власні варіанти, брати на себе відповідальність. Звідси випливає, що основне завдання школи полягає в такому розвитку особистості дитини, яке дозволяло б їй самостійно здобувати знання і творчо застосовувати їх для вирішення конкретних завдань. Очевидно, що в цьому випадку основною стає не репродуктивна, а продуктивна діяльність як учителя, так і учня. У цих умовах створюються зовсім інші взаємини між учителем і учнями і учнями між собою. Учитель перестає бути просто «доповненням» до підручника й виконавцем чужих програм. Тепер він – організатор процесу пошуку та відкриття учнями нової інформації, і важливо не тільки те, що говорить учитель, тепер не менш важливо, що думають і говорять учні. У дітей зникає страх помилитися. Адже тепер немає установки вважати неправильним все, що не збігається з якоюсь єдиною правильною відповіддю. Просто тепер є різні версії, а тому зникає й інший страх – страх забути. Адже те, що пізнається з бажанням, інтересом, а не з обов'язку або примусу, легше запам'ятовується й довше пам'ятається [8; 9; 19; 21].

Учитель тепер теж звільняється від своїх страхів (хоча і не так швидко, як діти, бо дорослі важче й довше розлучаються зі старими стереотипами). Він перестає боятися не встигнути «пройти програму», оскільки починає розуміти, що справа не у формальному проходженні програми. Учитель починає поступово звикати до того, що він має право імпровізувати на уроці – у залежності від того, як пішов на даному уроці процес навчання. Тепер учитель уже не боїться зізнатися в тому, що чогось і сам не розуміє або просто не знає. Як і учні, він теж має право на свою власну версію і він може сумніватися й помилятися. Правда, саме тепер йому особливо хочеться «бути на висоті». Організація процесу навчання за технологією «Екологія і діалектика» створює можливість природного професійного зростання вчителя: учитель працює на розвиток учнів і одночасно розвивається сам у процесі спільної з ними продуктивної діяльності. Істотно, що продуктивна діяльність учителя виникає тут не під чийось тиском, а у зв'язку з продуктивною діяльністю учнів, спільно з ними. Якимось під час проведення чергової конференції вчителями на підставі відповідного практичного досвіду була висловлена думка, що технологія «Екологія і діалектика» працює на 50 % на розвиток дитини і на 50 % на розвиток учителя.

З викладених психолого-педагогічних теоретичних позицій випливає основна формула технології «Екологія і діалектика»: розвивальний ефект навчання впевнено зростає за умови спільної продуктивної діяльності вчителя і учнів у зонах їх найближчого розвитку, вирішальною умовою виникнення й саморозвитку якої є використання підручників (джерел навчальної інформації) нового типу, орієнтованих насамперед на особистість учня, а вчитель використовує їх як основу для розробки власної

системи уроків, яка найкращим чином урахує конкретні особливості навчально-виховного процесу [1; 7; 8; 9; 21]. Суттєво, що тут йдеться не просто про продуктивну діяльність учнів, а про спільну продуктивну діяльність учителя та учнів, яка має здатність самопідтримуватися, для чого повинні використовуватися підручники (джерела навчальної інформації) нового типу [14; 17; 18].

Відповідно до традиційних освітніх парадигм, підручники пишуться «під вчителя» і тому стають значною мірою своєрідними «сценаріями» уроків, що проводяться вчителем у класі. Підручники ж нового типу, що орієнтуються на сучасні освітні парадигми, повинні писатися «під учня» і ставати своєрідними «самовчителями» для учнів. Такий підручник характеризують епітети «особистісно-орієнтований», «особистісно-значущий», «проблемно-пошуковий».

Якщо компоненти процесу навчання умовно уявити у вигляді тріади учитель–учень–підручник то у традиційній освітній парадигмі, де спонукальним чинником процесу навчання є вчитель, а діяльність і вчителя, і учнів переважно репродуктивна, послідовність взаємодії між цими компонентами вибудовується як: учитель→підручник→учень. У новій же парадигмі навчання, де спонукальним чинником процесу навчання є підручник, а пріоритетною виступає спільна продуктивна діяльність вчителя і учнів, послідовність кардинально змінюється: підручник→учень→учитель. При цьому роль учителя тут не тільки не зменшується, але навпаки, зростає й ускладнюється. Нова парадигма переорієнтує вчителя з завдання трансляції готової інформації на завдання управління діяльністю учнів із пошуку нової інформації. У такій ситуації вчитель перетворюється на високоефективного тьютора: організатора, консультанта, експерта по відношенню до навчальної діяльності учня. Таке суттєве зростання ролі вчителя можливо саме за умови поступового переходу школи на підручники нового типу – ті самі, які пишуться не «під учителя», а «під учня».

Якими ж вони повинні бути, ці підручники? Особливості підручника нового типу найкраще представити, порівнюючи цей підручник із традиційним шкільним підручником. Виділимо три моменти [14; 17; 18].

1. Традиційний підручник – це зібрання незаперечних істин, необхідних знань, розкладених «по полицях». Все це потрібно засвоювати, знати, виконувати. Весь пропонований підручником матеріал учню треба «пройти» і бути готовим до відтворення. Підручник декларативний, повчальний, монологічний.

Підручник нового типу повідомляє досить значний обсяг інформації, але при цьому не передбачає її засвоєння та відтворення всіма учнями і в повному обсязі. Підручник орієнтований не стільки на засвоєння готової інформації, скільки на її пошук та відкриття. Декларативність і повчальність

тут виключені, але посилено увагу до доказів, пояснень, обговорень, такий підручник діалогічний.

2. Традиційний підручник не тільки суворий, але й вельми лаконічний. У ньому немає нічого, що відволікало б від трансляції учням необхідної інформації, викликало б якісь сумніви, ініціювало б «непотрібні» асоціації.

Підручник нового типу, навпаки, досить багатослівний і аж ніяк не женеться за строгістю викладу. Широко використовуються різні асоціації, питання, сумніви, відступи (у тому числі історичні та ліричні), оскільки це дає учням основу для роздумів, узагальнень, народження гіпотез. Незвично великий обсяг підручників нового типу не тільки не загрожує перевантаженнями учнів, але, навпаки, у чималому ступені його запобігає. Відомо, що розгорнення тексту помітно полегшує його засвоєння (якщо, звичайно, не заучувати цей текст); саме стислий текст є джерелом перевантаження.

3. Традиційний підручник, як правило, обминає «гострі кути», замовчує реальні життєві ситуації, обмежується «мертвими» схемами. Тут переслідуються мета – створити в учня відчуття завершеності процесу пізнання відповідної науки в цілому або якогось її розділу. Тут відповіді на питання важливіше самих питань.

Підручник нового типу «гострих кутів» намагається не обминати, а практикує чесні дискусії. Він звертає увагу учнів на життєві колізії, не обмежується схемами, а виходить на діалектику реальних ситуацій. Тут важливіше саме питання, ніж відповіді. Незавершеність процесу пізнання розглядається як нормальний факт.

В основу і змісту підручників нового типу, і методики роботи з ними закладені чотири психолого-педагогічних принципи технології «Екологія і діалектика»: принцип інтеграції, принцип гуманітаризації, принцип нелінійності, принцип розведення рівнів.

Принцип інтеграції передбачає, що зміст навчального матеріалу та форма, у якій він пропонується учням, повинні бути такими, щоб формувати цілісне бачення світу, де все взаємопов'язано, всі розмежування умовні й рухливі. Кожен навчальний предмет розглядається як особливе «вікно» в реальний світ, який оточує і включає в себе учня. Принципово важливу роль відіграють інтегративні предмети, або предмети-комплекси, кожен із яких охоплює кілька наукових областей. Відповідно до принципу інтеграції, необхідно домагатися, щоб учень усвідомлював світ не як набір формальних схем, що функціонують за певними жорсткими правилами, а як сукупність безлічі діалектично взаємопов'язаних процесів, які розвиваються і згасають за імовірнісними законами.

Принцип гуманітаризації стверджує, що зміст навчального матеріалу та форма, у якій він пропонується учням, повинні бути такими, щоб формувати в учня позицію не байдужого стороннього спостерігача, а активної та

відповідальної особистості, яка усвідомлює себе частиною природного й соціального світу і з зацікавленістю вивчає цей світ «зсередини». Важливо, щоб одержувана учнями інформація ставала для нього особистісно-значущою і сприяла як екологізації («зараз» може відгукнутися «потім»), так і планетаризації («тут» може відгукнутися «там») їхньої свідомості. Відповідно до цього принципу, необхідно домагатися, щоб учень відчув себе живою частинкою різноманітного і в той самий час єдиного світу, учасником процесів, що відбуваються у світі, наступником тих, хто жив раніше, предком по відношенню до майбутніх поколінь. Аналізуючи принцип гуманітаризації, можна умовно виділити в ньому кілька граней: грань особистісного сприйняття (це стосується особисто мене), грань причетності (цього досягли люди, значить, це доступно й мені), грань глобального сприйняття (це потрібно знати всім, а значить і мені), грань орієнтації на консенсус (я можу поставити себе на місце інших і не повинен вважати свою точку зору єдиною й повністю правильною), грань особистої відповідальності (я відповідаю за наслідки своїх дій для людей і для природи).

Принцип нелінійності полягає в тому, що процес вивчення певного розділу програми повинен передбачати також попереднє ознайомлення з такими розділами і більш глибоке засвоєння попередніх розділів. При вивченні якогось кола уявлень (понять) слід у порядку далекої пропедевтики виходити «вперед» (на навчальний матеріал, який підлягає вивченню пізніше) й одночасно необхідно повертатися «назад», до навчального матеріалу, який розглядався раніше, щоб засвоїти його на більш узагальненому рівні. Принцип нелінійності протистоїть традиційному вибудовуванню процесу навчання у вигляді «драбини», на кожній «сходинці» якої пізнавальний процес щоразу досягає завершеності. Даний принцип відображає діалектику переходу від простого до складного – коли складне починає формуватися вже на рівні простого, а просте набуває більш глибокого сенсу при розгляданні з позиції складного.

Принцип розведення рівнів орієнтує на те, що в навчальному процесі доцільно розвести рівень представлення навчального матеріалу учням і рівень відтворення цього матеріалу учнями. Рівень представлення матеріалу повинен перевищувати рівень його відтворення й бути однаковим для всіх, тоді як рівень відтворення повинен бути диференційованим із урахуванням індивідуальних особливостей особистісного й інтелектуального розвитку учня. Відповідно до цього принципу, усім учням пропонується багато й різного (реалізуються рівні стартові можливості для всіх), а кожному учневі дають можливість взяти із запропонованого стільки, скільки він сьогодні в змозі засвоїти, взяти в першу чергу те, що йому сьогодні більше зрозуміло й цікаво. Проблема з виконанням вимог держстандартів при цьому не виникає, оскільки вони, як правило, представляють мінімально необхідний рівень досягнутих навчальних результатів.

Розглянуті вище принципові позиції педагогічної технології «Екологія і діалектика» знайшли свою реалізацію і в загальній стратегії побудови навчального плану [4; 5; 8; 9; 10; 21]. Слід, однак, відзначити, що в силу певних обставин авторам технології в більш-менш завершеному вигляді вдалося відпрацювати лише природничо-математичну лінію навчального плану. Відносно лінії історико-гуманітарної робота виявилася незавершеною. Основна ідея навчального плану – у його «циклічності». На початковій і старших щаблях навчання представлені інтегративні навчальні дисципліни, а в середній ланці вивчається кілька базових навчальних дисциплін. Відбувається своєрідний «рух по спіралі»: від загальної картини світу (інтегративні навчальні дисципліни початкової ланки) до її деталей (базові навчальні дисципліни середньої ланки) і знову – до загальної картини світу, але вже на більш високому, філософському рівні їх усвідомлення, а також із орієнтацією на вирішення завдання профілізації навчання (інтегративні навчальні дисципліни старшої ланки).

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	10 - 12 класи
Моя перша математика				Геометрія навколишнього світу		Геометрія		Профі- лювання	
				Число і функція в навколишньому світі		Алгебра			
Я — людина:				Навколишній світ:		Фізика			
Людина красива	Створи себе (анатомія і фізіологія)	Створи себе (психологія)	Все залишається людям	Мікросвіт і Всесвіт	Природа Землі: минуле, сучасне, майбутнє	Хімія			
						Біологія			
Навколишній світ:			Географія і екологія						
Красота і симетрія	Пори року	Рідний край	Рідна планета			Закономірності навколишнього світу:			
						Випадковість, необхідність, вірогідність	Вірогідність в сучасному суспільстві	Еволюція природничо- наукового знання	

Рис. 1. Схема загальної структури природничо-математичної лінії навчання в технології «Екологія і діалектика»

Як видно з рис. 1, математична складова в навчальному плані має три послідовні етапи: 1) оригінальний, істотно осучаснений, інтегративний курс початкової математики («Моя перша математика»); 2) інтегративні предмети «Геометрія навколишнього світу» і «Число і функція в навколишньому світі» (у 5 та 6 класах); 3) базові курси алгебри і геометрії (в 7–9 класах).

Природознавча складова на початковому ступені навчання представлена інтегративним предметом «Навколишній світ», який у кожному класі має свій уточнюючий підзаголовок. У 1 класі він має підзаголовок «Краса і симетрія», у 2 класі – «Пори року», у 3 класі – «Рідний край», а в 4 класі – «Рідна планета». Предмет «Навколишній світ» завершується не на початковому ступені, а на першому етапі середнього

ступеню навчання. У 5 класі він має підзаголовок «Мікросвіт і Всесвіт», а в 6 класі – «Природа Землі: минуле, сучасне, майбутнє». Даний інтегративний предмет готує учнів до вивчення базових природничих предметів. На другому етапі середнього ступеню навчання (7–10 класи) вивчаються чотири базових курси: фізики з астрономією, хімії, біології, географії з екологією. Вони вивчаються синхронно, що створює сприятливі умови для різноманітних міжпредметних зв'язків, а також для різнобічної і творчої взаємодії вчителів. У старших класах природничий цикл знаходить відображення у двох предметах – «Екологія» і інтегративному узагальнювальному предметі «Людина і природа».

Відразу по завершенню вивчення «Навколишнього світу» паралельно з природничими базовими курсами вивчається інтегративний предмет «Закономірності навколишнього світу», який поглиблює математичну лінію в навчальному плані технології, оскільки знайомить учнів із ідеями та методами теорії ймовірностей. Це абсолютно унікальний навчальний предмет, який не має аналогів у жодній педагогічній системі. Його завдання: закласти основи імовірнісного мислення учнів, показати, що імовірнісні закономірності є фундаментальними закономірностями у природі і спостерігаються всюди в людській практиці. Вивчаючи даний предмет, учні пройдуть через три етапи ознайомлення з «працюючою ймовірністю». Перший етап – ймовірність в іграх і розвагах (випадкові числа, випадкові події, дискретні випадкові величини, їх розподіл, випадкові процеси). Другий етап – ймовірність у людській практиці (системи масового обслуговування, черги, статистичні випробування, ігри і прийняття рішення в умовах невизначеності, управління, інформація, кібернетичні системи, відбір інформації з шуму). Третій етап – ймовірнісні закономірності в природознавстві: фізиці, хімії, біології. Відповідно, цей навчальний предмет у 7 класі має підзаголовок «Необхідність і випадковість», у 8 класі – «Імовірність у сучасному світі», у 9 класі – «Еволюція природничо-наукової картини світу».

У технології «Екологія і діалектика» виділяється й особлива лінія навчання, присвячена власне людині. Це: 1) на початковому ступені предмет «Я – людина», де розкривається краса зовнішнього вигляду людини, її внутрішнього світу, представлені елементарні знання з анатомії, фізіології, гігієни людини, закладаються основи психологічних знань, стверджується значущість творінь людських рук і розуму; 2) у 8 класі біологічний предмет «Анатомія і фізіологія людини»; 3) у 9 і 10 класах – спеціальний предмет «Людинознавство», що має психолого-філософський характер (розглядаються властивості особистості, особливості пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, спілкування, а також питання про життєві цінності, сенс життя тощо). У старших класах «лінія людини» завершується інтегративним предметом «Всесвіт Людини» (тут

піднімаються історико-філософські проблеми, пов'язані з еволюцією уявлень людини про її місце і роль у світі, розглядаються наукове й релігійне сприйняття та усвідомлення людиною світу, у якому вона живе).

У 2002–2010 роках у Сумській області пройшов педагогічний експеримент регіонального рівня «Інноваційна освітня технологія «Екологія і розвиток» у початковій та базовій школі» [11; 15; 20]. З вересня 2005 року у 10 школах м. Севастополь також розпочато аналогічний експеримент (10 шкіл). За ці роки були проведені різноманітні навчально-методичні заходи для вчителів: навчальні курси, семінари, науково-практичні конференції; регулярно відбувалися зустрічі керівників експерименту з батьками учнів експериментальних класів; видано 42 навчальні книги, які отримали гриф МОН України як посібники для студентів та вчителів початкової школи, 7 методичних посібників, електронний диск із методичними матеріалами [1]; авторами моделі та творчими вчителями надруковано 46 статей у наукових журналах. Робота експериментальних шкіл була представлена на трьох Всеукраїнських науково-практичних конференціях.

У межах експерименту «Екологія і розвиток» працювали групи психологічного супроводу, які постійно контролювали його перебіг та результати. Отримані наступні досить переконливі показники психічного розвитку й формування особистості учнів: 1) навчальної мотивації; 2) пізнавальної діяльності; 3) адаптаційних процесів; 4) поведінки та спілкування [12; 15; 16].

1. В експериментальних класах кількість учнів із високим рівнем навчальної мотивації впродовж навчального року зростає (жовтень – 37,2 %, травень – 44,8 %), а в контрольних зменшується (жовтень – 26,5 %, травень – 19,1 %). Кількість учнів із нормальним рівнем навчальної мотивації в експериментальних класах упевнено зростає, а в контрольних класах позитивні зміни спостерігалися лише на першому році навчання, тоді як на другому році проявляється негативна динаміка.

За методикою М. Р. Бітянової (де бал 3 є максимальним), спостерігалось впевнене зростання навчальної мотивації в експериментальних класах (на 0,2 бали на першому році навчання і на 0,3 бали на другому). У контрольних класах динаміка навчальної мотивації неоднакова: на другому році навчання спостерігалось певне її зростання (на 0,1 бали), тоді як на першому році навчання – зниження (на 0,1 бали). Дослідження виявили, що пізнавальна мотивація зростає від третього року навчання до четвертого в експериментальних класах з 24,7 % до 31,7 %, тоді як у контрольних вона знижується з 27,2 % до 23,0 %. Широка соціальна мотивація (одержати професію) більш виражена в експериментальних класах і зростає в них інтенсивніше (з 18,9 % до 30,0 %), ніж у контрольних (з 16,3 % до 20,0 %). На фоні загального

зниження офіційного авторитету вчителя із наближенням до підліткового віку, в експериментальних класах навчальний мотив «подобається вчитель» помітно вище, ніж у контрольних (19,3 % і 10,7 %).

Важливими компонентами навчальної мотивації є загальне ставлення до школи і ставлення до навчальних предметів. Як в експериментальних, так і в контрольних класах учням якнайбільше в школі подобаються уроки (73 % і 68,0 %), проте перерви значно більше подобаються школярам контрольних класів, що відзначили 26,3 % (в експериментальних класах 12,6 %). При уявленні можливості вибору ходити в школу або не ходити, більшість учнів і в експериментальних, і в контрольних класах все ж таки ходили би (79,9 % і 76,0 %), проте неохочих йти більше в контрольних класах – 7,5 % (в експериментальних класах 4,2 %). Відповідати на уроках любить більшість учнів (60,6 % і 60,0 %), що вчать і в експериментальних, і в контрольних класах, але школярів, яким не подобається відповідати, в експериментальних класах все ж таки помітно менше (0,6%), ніж у контрольних (3,8%).

Серед улюблених навчальних предметів в експериментальних класах на першому місці виявилася математика (50,0 %), а в контрольних класах – малювання (34,9 %). «Природознавство» (в експериментальних класах «Навколишній світ») у контрольних класах до улюблених предметів взагалі не потрапило, тоді як в експериментальних до улюблених його віднесли 23,1 % опитаних. Серед «нудних» навчальних предметів у контрольних класах перше місце зайняло «Природознавство» (18,0 %), а в експериментальних – на першому місці відповідь про відсутність таких (18,0 %).

2. Показники по пізнавальній сфері учнів (за М. Р. Бітяною) говорять про те, що в експериментальних класах позитивні зміни більш істотні (показники зростають на 0,2 бали на першому році навчання і на 0,4 бали на другому). У контрольних же класах упродовж першого року навчання зростання показників пізнавальної діяльності відсутнє, а на другому році навчання воно складає лише 0,1 бали. Учителі експериментальних класів підкреслюють, що в учнів поліпшується вміння мислити, робити висновки (74,4 %), уміння пояснити вибір дії й порядок виконання завдань (45,7 %), підвищується зацікавленість і активність пізнавальної діяльності (37,8 %). На думку батьків, навчання їх дітей за технологією «Екологія та розвиток» сприяє всебічному розвитку дитини (45,1 %), розвиває логічне мислення (26,5 %), стимулює зацікавленість дитини (12,5 %), формує дбайливе ставлення до природи (12,5 %).

3. Технологія «Екологія і розвиток» передбачає підвищення розвивального ефекту навчання в різних сферах психологічних особливостей особистості, у тому числі і в особливостях поведінки та спілкування, що пов'язане з її значним виховним потенціалом. Показники по сфері поведінки та спілкування учнів (за М. Р. Бітяною) демонструють

упевнене їх поліпшення в експериментальних класах (на першому році навчання вони зросли на 0,2 бали, а на другому – на 0,3 бали). У контрольних класах спостерігається неоднозначна динаміка: в учнів першого року навчання показники поведінки і спілкування погіршуються (на 0,1 бали), а в учнів другого року навчання – поліпшуються (на 0,1 бали).

4. Досліджувалися особливості адаптації першокласників до навчання в школі. Виявлено, що основну і практично однакову кількість обстежених першокласників (60 %) у контрольних і експериментальних класах складають учні з низьким рівнем дезадаптації. Середній і високий рівень дезадаптації знаходять невеликі розбіжності (в межах всього 3 %) в експериментальних і контрольних класах. Такі дані свідчать про практично однаковий і цілком успішний перебіг адаптаційних процесів в експериментальних і контрольних класах і переконливо показують, що навчання за інноваційною технологією «Екологія і розвиток» не ускладнює процесу адаптації учнів до умов шкільного життя.

Важливою умовою успішної адаптації учнів до навчання у школі другого ступеня є рівень сформованості теоретичного мислення у випускників початкової школи. За методикою А. Зака «Логічні задачі», виявлено, що в учнів експериментальних класів по всіх інтелектуальних діях показники є вищими, ніж у контрольних, що особливо яскраво проявляється щодо вміння учнів виділяти структурну єдність із попередніми завданнями (експериментальні класи 53,0 %, контрольні 38,3 %).

З метою виявлення рівня тривожності була проведена діагностика за тестом шкільної тривожності Б. Філіпса. Середнє значення всіх синдромів тривожності серед учнів експериментальних класів нижче 50 %, що свідчить про відсутність підвищеної тривожності за кожним із чинників. Серед учнів контрольних класів середнє значення за чинником «страх ситуації перевірки знань» перевищує 50 %. Це свідчить про негативні переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей в учнів контрольних класів. Деякі показники тривожності в експериментальних класах є істотно нижчими, ніж у контрольних. Наприклад, переживання тривоги в ситуаціях перевірки результатів навчання показали 68,9 % учнів контрольних класів, а експериментальних класів – 45,6 %.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, як доводять результати роботи в умовах регіональних експериментів, навчально-виховний процес, побудований за принципами педагогічної технології «Екологія і розвиток» і, у першу чергу, використання навчальної літератури нового типу, сприяє прогресивному психічному розвитку учнів, професійному зростанню вчителів, поліпшенню сімейного спілкування. Показано, що навчальна мотивація, пізнавальна діяльність, поведінка і спілкування, а також адаптаційні процеси учнів

початкової школи в умовах експериментального навчання мають тенденцію до більш активного розвитку, ніж у контрольних класах. Досвід експериментальних шкіл свідчить, що в сучасних умовах української освіти педагогічну технологію «Екологія і розвиток» доцільно використовувати в додатковій, позакласній, гуртковій, факультативній навчально-виховній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інноваційна освітня технологія «Екологія та розвиток» : науково-методичні матеріали. (2006). Суми: «Університетська книга» (*Innovative educational technology "Ecology and development": scientific and methodological materials*. (2006). Sumy: «University Book»).
2. Михайліченко, М. В., Рудик, Я. М. (2016). *Освітні технології*. К.: «КОМПРИНТ» (Mykhailichenko, M. V., Rudyk, Ya. M. (2016). *Educational Technology*. K.: «KOMPRINT»).
3. Селевко, Г. К. (2006). *Энциклопедия образовательных технологий*. М.: НИИ школьных технологий (Selevko, H. K. (2006). *Encyclopedia of educational technology*. M.: Research Institute of School Technology).
4. Тарасов, Л. В., Гончаренко, В. Н., Тарасова, Т. Б. (2008). Профилизация обучения и технология «Экология и развитие». *Педагогічні науки. Освітні інновації*, Ч. 1, 57–64 (Tarasov, L. V., Honcharenko, V. N., Tarasova, T. B. (2008). Profilization of training and technology "Ecology and development". *Pedagogical sciences, Educational innovations, Part 1*, 57–64).
5. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2006). О потенциале саморазвития и возможностях повышения уровня преподавания математики в начальных классах. *Філософія освіти*, 3, 281–290 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2006). On the potential for self-development and opportunities for raising the level of teaching mathematics in the elementary classes. *Philosophy of education*, 3, 281–290).
6. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2008). Две ипостаси технологии «Экология и развитие». *Відкритий урок. Плеяди*, 3–4, 39–43 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2008). Two hypostases of technology "Ecology and development". *Open lesson. Pleiady*, 3–4, 39–43).
7. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2008). Педагогическая технология, не попадающая в кадр. *Відкритий урок. Плеяди*, 1–2, 32–36 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2008). Pedagogical technology that does not fall into the frame. *Open lesson. Pleiady*, 1–2, 32–36).
8. Тарасов, Л. В. (1992). *Новая модель школы: Экология и диалектика*. М.: ВШМФ «Авангард» (Tarasov, L. V. (1992). *New model of the school: Ecology and dialectic*. M.: O-RSMF "Avangard").
9. Тарасов, Л. В. (1997). *Школа «Экология и диалектика»*. М.: Изд-во ВШМФ «Авангард» (Tarasov, L. V. (1997). *School "Ecology and Dialectics"*. M.: O-RSMF "Avangard").
10. Тарасов, Л. В., Гончаренко, В. Н., Тарасова, Т. Б. (2008). Мечтание о профильном обучении на основе его индивидуализации. *Відкритий урок. Плеяди*, 1–2, 37–40 (Tarasov, L. V., Honcharenko, V. N., Tarasova, T. B. (2008). Dreaming about profile education on the basis of its individualization. *Open lesson. Pleiady*, 1–2, 37–40).
11. Тарасов, Л. В., Кочубей, Н. В., Тарасова, Т. Б. (2006). Інноваційний освітній проект «Екологія та розвиток» як відкрита система, що само розвивається. *Філософія освіти*, 1, 227–236 (Tarasov, L. V., Kochubei, N. V., Tarasova, T. B. (2006). Innovative educational project "Ecology and development" as an open self-developing system. *Philosophy of education*, 1, 227–236).

12. Тарасов, Л. В., Кочубей, Н. В., Тарасова, Т. Б. (2010). Підсумки регіонального експерименту «Освітня технологія «Екологія та розвиток». *Інновації як чинник суспільного розвитку: теорія та практика: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 20–21 травня 2010 р.*, (сс. 95–97). Суми: СОІППО (Tarasov, L. V., Kochubei, N. V., Tarasova, T. B. (2010). The results of the regional experiment “Educational technology” Ecology and development”. *Innovations as a factor of social development: theory and practice: Proceedings of the International scientific-practical conference, May 20–21, 2010*, (pp. 95–97). Sumy: SRIPTE).

13. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2002). От учебников для учителя – к учебникам для учащегося. *Вестник российского университета дружбы народов. Серия «Фундаментальное естественнонаучное образование»*, 7 (1–2), 126–132 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2002). From textbooks for teachers to textbooks for pupils. *Russian University of peoples’ friendship Bulletin. The series “Fundamental science education”*, 7 (1–2), 126–132).

14. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2005). Діалектичний характер інноваційної освітньої технології «Екологія та розвиток». *Філософія освіти*, 2, 171–178 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2005). Dialectic character of innovative educational technology “Ecology and development”. *Philosophy of education*, 2, 171–178).

15. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2005). Зміна глобальної стратегії мислення та нова концепція шкільних підручників. *Філософія освіти*, 1, 239–252 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2005). Changing the global thinking strategy and the new concept of school textbooks. *Philosophy of education*, 1, 239–252).

16. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2007). Підручник нового типу. *Педагогічна Сумщина*, 1, 67–70 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. Textbook of the new type. *Pedagogical Sumy region*, 1, 67–70).

17. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2008). Філософська основа і психолого-педагогічні можливості впливу на навчальну мотивацію в освітній технології «Екологія і розвиток». *Педагогічні науки*, Ч. 1, 124–132. Суми, СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2007). Philosophical basis and psychological-pedagogical possibilities of influence on educational motivation in educational technology “Ecology and development”. *Pedagogical sciences, part 1*, 124–132. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after. A.S. Makarenko).

18. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б. (2007). Навчальна мотивація молодших школярів в освітній технології «Екологія та розвиток». *Педагогічна Сумщина*, 3, 52–55 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B. (2007). Educational motivation of pupils of elementary classes in educational technology “Ecology and development”. *Pedagogical Sumy region*, 3, 52–55).

19. Тарасов, Л. В., Тарасова, Т. Б., Кочубей, Н. В. (2007). Презентація регіонального експерименту «Освітня технологія «Екологія та розвиток». *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, Випуск 10*, 66–71 (Tarasov, L. V., Tarasova, T. B., Kochubei, N. V. Presentation of the regional experiment “Educational technology” Ecology and development”. *Olexandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Bulletin, Series: Pedagogical Sciences, Issue 10*, 66–71).

20. Тарасова, Т. Б., Марухіна, І. В. (2005). Технологія «Екологія та розвиток»: перші результати. *Педагогічна Сумщина*, 2, 12–17 (Tarasova, T. B., Marukhina, I. V. Technology “Ecology and development”: first results. *Pedagogical Sumy region*, 2, 12–17).

21. *Теория и практика психолого-педагогического обеспечения модели общего образования «Экология и диалектика»* (1993). М.: ВШМФ «Авангард» (*Theory and practice of psychological-pedagogical support of the general education model “Ecology and Dialectics”*). (1993). М.: O-RSMF “Avangard”).

РЕЗЮМЕ

Тарасова Татьяна. «Экология и диалектика»: к 30-летию педагогической технологии.

Цель статьи заключается в анализе инновационной педагогической технологии «Экология и диалектика» (на Украине – «Экология и развитие»). Методами исследования является анализ работ авторской группы технологии и психодиагностические исследования психического развития учеников. Результаты исследования свидетельствуют, что психолого-педагогическая идея технологии заключается в организации обучения как совместной продуктивной деятельности учителя и учащихся в зонах их ближайшего развития, при использовании учебной литературы нового типа. Это способствует прогрессивному психическому развитию учащихся и профессиональному росту учителей. Практическое значение исследования заключается в выделении актуальных психолого-педагогических идей технологии, а перспективы дальнейших научных поисков состоят в их адаптации к задачам совершенствования образовательного процесса в Украине.

Ключевые слова: педагогическая технология, «Экология и диалектика», педагогическая инновация, учебно-воспитательный процесс, общеобразовательная школа, принципы обучения, учителя, ученики, психическое развитие учеников, профессиональный рост учителей.

SUMMARY

Tarasova Tatiana. “Ecology and dialectic”, devoted to 30th anniversary of pedagogical technique.

A purpose of this publication is analysis of beginnings reasons, history of creation of historical-pedagogical principles, content, realization technique and results of experimental approbation of innovative technique “Ecology and dialectic” and its variant “Ecology and development”, oriented at national and regional peculiarities in Ukraine. This technique was proposed in 1988 by a professor Lev Tarasov and within 20 years it was being developed by group of teachers, and it was approbated in Russian, Ukrainian and Kazakhstan schools.

The methods of research are analysis of basic psychological-pedagogical works and sets of experimental studying literature, developed by group of authors in charge of Lev Tarasov. Moreover, the results of implemented psychological research carried out by group of psychological maintenance of regional experiment by approbation of innovative pedagogical technique “Ecology and development” that was being carried out during 2002–2011 in Sumy region.

The results of research. They prove, that innovative pedagogical technique “Ecology and development” has appeared as response to raised necessity of radical change in secondary education system in last century. The main psychological-pedagogical idea of innovative technique “Ecology and development” is to study organization as effective collaborative activity of the teacher and students in the closest zones of their development, the decisive condition of beginnings and self-development is using studying literature of new generation, oriented at student personality.

The results of psychological-diagnostic studies in terms of regional experiments prove, that studying-educational process, that is formed according to educational technique “Ecology and development”, and first of all usage of studying literature of new generation, facilitate progressive psychological development of students, professional growth of teachers, improve family communication.

Practical value of research is specifying actual and perspective ideas of “Ecology and dialectic” technique, which realization can be successful in modern stage of education development in Ukraine.

Conclusions and perspectives of further research. The analyzed technique “Ecology and dialectic” has significant potential of rising of development effect in studying. The further problem research has to consist in adaptation of psychological-pedagogical ideas of technique to the tasks of improving the education process in Ukraine.

Key words: pedagogical technology, “Ecology and dialectics”, pedagogical innovation, teaching and educational process, general education school, principles of teaching, teachers, pupils, mental development of pupils, professional growth of teachers.

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.015.3.46

Olena Bielova

Kamianets-Podilskyi National

Ivan Ohienko University

ORCID ID 0000-0001-6162-4106

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/397-406

PECULIARITIES OF AGGRESSION STATE OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS

According to the results of the study with the help of the research methods three types and six subtypes of aggression and also their symptoms have been found out: self-controlled types of aggression includes controlled and competitive subtypes of aggression; hidden type – defense and depressive; behavioral type – demonstrative and physical. There have been discoveries of sides of aggression and a level of aggression shown in kids with normal physical and psychological development and also in kids with phonetic underdeveloped speech (we use abbreviation: phonetic underdeveloped speech – PhUS), phonetic-phonemic underdeveloped speech (we use abbreviation: phonetic-phonemic underdeveloped speech – Ph-PhUS) and unsharply manifested general speech underdevelopment (we use abbreviation: unsharply manifested general speech underdevelopment – UGSU).

The aim of our research is to study the unconscious aggression of the junior schoolchildren with SDD, as a state which is directed to oneself – “I am a Personality” by the methodology of M. Druzkevych “The picture of a non-existing animal”; to family members – “I am in the family” by the methodology of R. Berns and S. Kaufman “The picture of my family”; to the collective – “I am in the society” by means of the picture methodology, which is based on the studies of R. Berns, J. Buk, Wulf, M. Druzkevych, S. Kaufman, L. Korman, M. Lusher, K. Makhover, B. Hjulsa and others – “The picture of my class”.

Key words: aggressive state, types of aggression, subtypes of aggression, controlled aggression, competitive aggression, defense aggression, depressive aggression, demonstrative aggression, physical aggression.

Introduction. The theoretical analysis of the problem of teaching and bringing-up children with speech development disorder (SDD) proves, that underdeveloped speech makes negative influence on the development of their cognitive processes and psycho-emotional sphere.

The aim of the research is to state theoretically and to check experimentally the state of aggression, which is experienced by the junior schoolchildren with speech development disorder. **Theoretical and methodological basis of research** are fundamental positions of Psychology, Pedagogies, Physiology, Speech Therapy.

Analysis of relevant research. Generalized analysis of major scientists' studies in the branch of logopedia by L. Andrusyshena, N. Havrylova, E. Daniliavichute, S. Konopliasta, R. Levina, I. Martynova, I. Marchenko,

O. Mastukova, M. Savchenko, E. Sobotovych, V. Tarasun, V. Tyshchenko, T. Filichova, N. Cherednichenko, M. Sheremet and others, have proved that among children with speech disorders the underdevelopment of mental processes, motivation, will, emotional-personal sphere can be observed [2, 3].

The detailed analysis of the views on the problem of aggression in the psychoanalytical (O. Kernberg, Z. Freud and others), behavioral (R. Kratchfield, N. Levinson, A. Bandura and others), cognitive (J. Dollard, A. Miller, L. Berkovits and others), evolutionary (K. Lorents, M. Derjahina, M. Butovska and others), humanistic (A. Maslou, R. Mej, E. Fromm and others) approaches and modern psychologists (O. Bovt, K. Butner, O. Isaenko, A. Kireichev, O. Mizerna, I. Fedukh and others) and pedagogs (O. Demko, C. Zavrazhyn, M. Quadrytsius, N. Malikova, V. Nykitenko, S. Syrotkin, N. Pavlova, N. Platonova and others) proves that aggression is an integral part of life of a person and society. The majority of scientists consider aggression as the negative action, aimed to harm another person or oneself. But a lot of scientists (N. Levitov, K. Lorents, T. Levkova, O. Zakharov, R. Mej, O. Shestokova and others) represent it as a positive one, aimed to overcome the obstructions without intention to harm another person and which is possibly to use as means towards the end. It gives us opportunity to examine not only negative manifestations of aggression among children with SDD, but to study its positive components [1].

The analysis of the theoretical sources on the problem of the research proves that aggression exists in conscious (A. Adler, O. Leontiev, V. Stolin, I. Sechenov, Z. Freud and others) as well as in unconscious (R. Dekart, I. Kant, R. Leibniz, K. Jung and others) forms; represents various views on the matter of the aggressive behavior (A. Bandura, N. Levinson, E. Fromm and others), aggressiveness (T. Kyrylenko, O. Shestakova and others), the aggressive state of the personality (O. Zakharov, N. Levitov and others); determines the spheres of studies devoted to aggression from the biological (neuropsychological) position as internally-caused ("I am a Personality") (O. Luriiia, E. Homska and others) and from the social point of view – externally-caused ("I am in the family", "I am in the society") (L. Bozhovych, O. Bovt, M. Bulianov, S. Zavrazhyn, O. Romanov, I. Furmanov and others).

As the base of the study of aggression of children with speech development disorders were used the studies of A. Bass, R. Berns, A. Dark, M. Druzkevych, S. Kaufman, M. Liusher, S. Rozentsveig, O. Romanov, M. Semago, I. Furmanov and others. The diagnostic algorithm consists of two blocks. The first block deals with the study devoted to the unconscious aggression. The diagnostic sense of the block was maintained by the modernized picture methodology ("The picture of a non-existing animal", "The picture of my family", "The picture of my class"), which were aimed at examining the aggression state, and also the modified methodology

("Anecdotal-situational-illustrated"), which has found out the modeling of behavior types in the consciousness [1].

Based on the first-primary source (G. Aizenk, A. Assinger, V. Boiko, A. Bass, R. Mej, S. Rozenthveig, O. Romanov, L. Morris, R. Sazek, E. Fromm and others) three types and six subtypes of aggression had been determined, which further were maintained by the methodological sense and qualitative characteristics for the evaluation criterion determination of the methodologies, chosen for the research.

Due to the analysis of the theoretical-methodological literature, positive aggression was represented in the self-regulated type (controlled and emulative subtypes of aggression), which were pointed out in the studies of G. Aizenk, K. Lorenz, R. Mej, E. Fromm, I. Furmanov, O. Shestokova and others. The negative aggression was analyzed in the concealed (defensive and depressive subtypes of aggression) and behavioral types (demonstrative and physical subtypes of aggression) (G. Aizenk, A. Assinger, V. Boiko, A. Bass, A. Darki, S. Rozentsveig, O. Romanov and others).

The worked out diagnostic algorithm gave the opportunity to study the peculiarities of the manifestation (by types and subtypes) of the aggression state of the junior schoolchildren within three spheres of research "I am a personality", "I am in the family", "I am in The society".

Results. In our research the types and subtypes of aggression were examined in the progressive growth – from its smallest to the largest manifestations based on children's drawings "The picture of a non-existing animal", "I am in the family" and "I am in the society". Thus, the state of the controlled aggression subtype of the self-regulating type was experienced by children with PhUS (96,9 %), with normal development (95 %) slightly less than pupils with Ph-PhUS (91,3 %) and the least – with UGSU (87,5 %).

For example, while drawing "The picture of a non-existing animal", the children used to draw the smooth rounded lines, without sharp protrusions. They depicted one more animal alongside another one that characterized the sign of teamwork and the need to adorn themselves before others. Not always the pupils of various categories who took the majority of the points due to *the subtype of the controlled aggression*, managed to make a creative approach to the problem. Although the features in their drawings were positive, though most of them were on a low level, because instead of creating a new character they made a banal transferring of their favorite animals, characters from cartoons, etc. on a sheet of paper.

Representing their family, junior pupil, in the pictures of whom the subtype of the controlled aggression was predominant, were trying to show their relatives from the best side in the process of any activity. Usually, they were drawn outdoors where the sun was shining and even smiling.

The results of the analysis of family pictures have shown that children drew favorite family members firstly and from the left, favorites were higher and bigger than the other family members. The details of the picture are also shown carefully. Most children of this subtype found out that the favorite characters were mothers who were leaders in the family and, therefore, an example to follow; they thought the family was leading. The second, equally important, role in the family the children devoted to dads. They are pictured next to their mothers, but not in very bright colors and small in size. These figures show that fathers are optimistic, fun, energetic, happy to spend their free time with their children. The brothers and sisters are claiming the leadership, but it's not the leadership in the family and it is not very tangible, what is indicated by such peculiarities in the pictures as drawing them along with their favorite family members because of severe aggression in children before they were observed. Some of the pupils gave considerable importance to grandparents in their picture, who were drawn next to the child that proved the respect and trust of children to the older generations.

The children of the same class represented in their pictures those pupils, whom they were friendly with, and, of course, they drew them with flexible lines, choosing for them some pleasant colors. The drawn characters were smiling, well-dressed, with balloons or flowers in their hands, or just holding each other's hand. All this characterized the ability to value adequately in any situation and to analyze own capabilities, do not allow the emotions to conquer and settle disputes peacefully.

The condition of the competitive subtype of self-regulating type of aggression was experienced more by children with normal psychological development (95.9 %) and with phonetic underdeveloped speech a (PhUS) (90,9%), somewhat less – by pupils with unsharply manifested general speech underdevelopment (UGSU) (87,5 %) and phonetic-phonemic underdeveloped speech (Ph-PhUS) (82,6 %).

So, when creating a fantastic animal the children could give it mystical features, courage, make unusual, drawing unconventional wings, clothes, various natural phenomena. Such drawing of the additional details with non-functional content and coloring the characters in bright blue colors disclosed creative and energetic natures of these children. Typically the characters were located in the middle or at the bottom of the paper made by clear confident lines without sharp protrusions. In their creative works they often portrayed some unusual animals that characterized the desire of children to communicate with people. Brightness, the fantastic, untypical pictures testified about their activity, which could be expressed in a competition for leadership positions in their environment.

The picture of their family the majority of junior pupils with different speech development allocated all their close relatives, placing themselves near strong and respected people, which was characterized by the desire of children to

take the same thing and authoritative leadership position in own family. On people's faces they painted big eyes, ears, long fingers, and clothes and decorations were painted in shades of blue colors, indicating a high level of aspiration of children, the desire to be the best, a unique and inimitable even in the family.

Working on the task "The picture of my class", the majority of children depicted only those pupils who were the leaders of the team. Junior pupils, especially girls, in the faces of their characters painted eyes, eyelashes, nose, lips, and on their heads – good haircuts. Guys depicted the stature, positive attitude, occupation. In each picture they drew themselves in the middle or near the authoritative person, that determines their high self-esteem, commitment, activity, and desire to control others. Children are extremely worried about the opinion of others about themselves, so they are always trying to be the center of events and be interested in new information.

The state of protective subtype of hidden form of aggression was observed among the majority of children with PhUS (100 %) Ph-PhUS (100 %), somewhat less with normal mental and physical development (97,3 %) and UGSU (87,5 %).

For example, junior pupils with different speech development who painted a fantastic animal, marked it with thin, insecure lines, painted predominantly yellow. In work they used the eraser for many times, they erased some details, and then painted them again. They borrowed the creative ideas of their classmates, adding to them some functional or extra parts. This disclosed the children's uncertainty, lowered activity in their actions, inability to the creative fulfillment.

When drawing their family, junior pupils depicted themselves little, surrounded by parents. It indicated the helplessness of children and their dependence on the careful care in the family. Distance between adult and the child pointed to anxiety, low self-esteem that keeps them in constant emotional stress. Some children from this group generally did not paint their parents who disclosed the hidden form of aggression relatively to the closest people. The pictures were placed at the bottom of the sheet, indicating uncertainty, dissatisfaction, low self-esteem, indecision. Children with such features always liked to dream more than to realize their intentions, because they are still do not be ready for the activity.

The analysis of the pictures, in which their classmates are depicted, confirmed that children mainly painted those who either humiliated or did not consider them. These "authorities" were often depicted in the corner of a sheet of paper, or in space, that disclosed low self-esteem, increasing anxiety, and isolation of these children. Such state was provoked, of course, by strong leaders of the team. The children painted the body of their characters as geometric figures, what indicated the lack of creativity and characterized their

isolation, closeness from the inner world and the reluctance to talk something about themselves again.

The depressive subtype of the hidden form of aggression is one of the most difficult states, that manifests itself equally in different categories of pupils. According to the results of research it was determined that the depressive feelings were experienced by more children with PhUS (96,9 %) and UGSU (93,7 %), somewhat less – by pupils with normal speech (92,6 %), and Ph-PhUS (91,3 %).

The example of fantastic animals representation, which manifested pupils' depressive aggression, were pictures that were done at a primitive level, a character was without a head, or without functional parts: ears, eyes, mouth, an animal was painted very small and disproportionate. The heroes, of course, were brown and orange and made from the usual thin lines with pencil or pen. They often erased the pictures without renewing. The animals were placed at the bottom, in the corner or at the top of the paper, indicating indecision, self-doubt and low self-esteem.

A family in the children's works was different: some children used geometric shapes to depict their parents, didn't paint their eyes, ears, nose, mouth, and did not depict their clothes. Others painted their family only selectively. Mother or father or the child itself could be missing in the picture. Some children depicted everything they wanted, except for their own family, or generally refused to perform this task. There were pupils who painted themselves small, helpless, and aside from the whole family. Each of the presented depressive symptoms expressed depressive type aggression, which characterized the self-defense from close persons who didn't provide the child with care, love, injured the mental sphere of the children by punishment, insults, excessive criticism, causing the anxious, helpless state.

At school children with this form of aggression were kept away from the energetic leaders, classmates, and communicated only with calm and balanced, or left alone, as reflected in their drawings. They painted their classmates in thin lines; some were wiped by rubber, or even sketched. Also, there were such works, where children painted only themselves without classmates, or depicted a school, class, sometimes a teacher. Pictures with such sense indicated the rejection of the children by the team in which they were. Suffering from abuse, criticism and contempt of their classmates, these children became extremely anxious, unsure of themselves and alone, hidden, powerless and helpless.

The state of the demonstration subtype of behavioral type of aggression was found in the majority of children with PhUS (100 %), somewhat less than it was observed in pupils with normal psycho-physiological development (97,3 %) and Ph-PhUS (91,3 %), and least the less experienced in this subtype were pupils with UGSU (75,0 %).

The analysis of drawings "The picture of a non-existing animal" showed that children depicted animals in the upper or middle part of the paper. Contour lines were clear, but with a strong advantage of drawing and red shades of color. Heads were drawn in the foreground they had big eyes, mouth, canines, ears. Animals could have wings, but in some pictures there was no body because the head and front legs were connected to the legs, which were not always ready to resist. Such details in the pictures revealed pupils' desire for behaviorally demonstrative actions in society. Their behavior is entrenched and developed in conditions of chronic dissatisfaction, lack of love from the immediate environment.

Most elementary school students with different speech development, who used the demonstrative signs of aggression in the pictures of their family, primarily drew fathers, with very large and long arms, fists. Of course, they were shown in front and showed that the punishment of children in families occupied the educational position. The moms were depicted with big ears, opened mouth, protruding tongue. Children could represent themselves as big, wearing some clothing, decorated with jewelry and was distinguished by bright red color. A number of features marked the desire of pupils to leadership among brothers and sisters, so children draw relatives next to the head of the family, or even excluded them from the general space, wiping by the eraser or crossing out. These features are also indicated a high level of self-esteem, self-centeredness and unrealized inflated claims for recognition, which caused the confusion and aggressive acts in relations between the examined children and their siblings. Grandparents also had a great impact on family relationships in families and on the children themselves. This proves such images as a great grandmother ("mother-in-law"), next to the child's mother, and father is painted as a little figure and at a great distance; or great grandfather, with long arms (the child deliberately portrays his badly). All this confirms that the described characters were the source of tension in the families.

The demonstrative features of aggression in junior schoolchildren were also observed in the pictures of their class. Pupils depicted the authority figures as plump, with big eyes, opened mouth, long arms with fingers or fists, indicating their desire to control and take leadership positions in the team, in which they were. In the class, the examined pupils perceived only those children who recognized them and obeyed to their authority. Another group of children ignored their classmates in the picture; they depicted only themselves in nice bright-red things, with big hairstyles, or with hair down. Some even painted a crown on the head that disclosed their own self-centeredness, inflated self-esteem, desire to prove their uniqueness, uniqueness in the eyes of others. This position often resulted in children unperceptive, and sometimes in mockery and ridiculing them by their classmates, of course, they did not pay attention, and continued to feel the "king" of society.

The most difficult subtype of *the behavioral type of aggression was the state of physical aggression*. It was more fundamentally observed in children with PhUS (90,9 %) and UGSU (87,5 %), somewhat less – pupils with normal psycho-physiological development (82,5 %) and Ph-PhUS (82,6 %).

For example, depicting the fantastic animals, pupils pointed out their spikes, needles, plain coat, changed the contents of the task and designated major teeth, tongue, etc. They used primarily black and gray colors, combining them with a bright-red color, which, of course, indicates the increased level of inadequate self-esteem, self-confidence, lack of mechanisms for targeting to social norms.

In the pictures of their family, the physical signs of aggression manifested in that fact that children themselves were the aggressors in the family. They depicted themselves brighter and more detailed, than parents, who were only the background for them. In their works the features, which pointed to the self-attitude, as something unique, were dominant, and parents were in the background. Generally, these children are alone in the family or there was a great age difference between siblings. These pupils were distinguished by their activity, noise, egocentricity, talkativeness, did not want to accept information from others, wanted to be more independent.

In the pictures they emphasized the details that indicated the distance between the parents, or did not paint them at all. Other works indicated that pupils really respect their fathers, the behavior of whom is an example to follow, and it caused the strong sense of rivalry and desire to take the same authoritative position in the family. Selfishness of these pupils put mothers in the third place. Kids love them, but often do not follow their advice. Siblings were the biggest rivals for children. The aggression in this case was manifested in a constant struggle for supremacy in the family. Some junior pupils painted grandparents, but in bright colors, they weren't pointed out, however, painted the wrong faces or complete them with odd details. In the pictures of their class they depicted only those pupils with whom they are friendly and compete for leadership in the team, drawing them with long arms, fingers, fists, but sometimes without eyes, mouth or ears, and of course, black or gray. This made it possible to assume that children self-determine themselves through the aggressive actions such as: fighting, verbal insults, humiliation, gossiping, bad jokes, etc. They do not want to listen to the comments of adults. All they have – too much confidence in their own abilities and capabilities, which is a major cause of conflicts among the children of the same age. Such high self-esteem causes mistrust, negative attitude, which leads to a constant feeling of tension in children with physical aggression.

Conclusions. Thus, the results of picture methodology research indicate that the majority of students with normal psycho-physiological development, with PhUS and Ph-PhUS have experienced the state, which coincided with the defensive, demonstrative subtypes of aggression, less pupils preferred

competitive and controlled and the least – depressive and physical. Most children with UGSU experienced the depressive aggression, less – controlled, competitive, defensive and physical and the least – demonstrative. In order to determine in what way the speech underdevelopment of the junior pupils influences their internal state, we have implemented a generalized analysis of the research materials, and it allowed us to distinguish three levels of the aggression state – low, medium and high.

REFERENCES

1. Bielova, O. (2016). The study of the instrumental aggression in the junior schoolchildren with the disordered speech development. *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*, Vol. 3, No. 2, 32–37. Warsaw.: Maria Grzegorzewska University.
2. Гаврилова, Н. С. (2008). Особливості організації соціальної роботи з сім'ями, у яких є діти з проблемами розвитку і поведінки. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Сер. соціально-педагогічна, Вип. IX*, 42–48 (Havrylova, N. S. (2008). Peculiarities of organization of social work with families who have children with developmental problems and behaviour. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi State University. Series socio, Issue IX*, 42–48.
3. Конопляста, С. Ю., Сак, Т. В. (2010). *Логопсихологія*. К.: Знання (Konopliasta, S. Yu., Sak, T. V. *Logo-psychology*. K.: Knowledge).

АНОТАЦІЯ

Белова Олена. Особливості агресивного стану в молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку.

У статті представлені результати дослідження стану агресії в молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку. За результатами підсумкового аналізу науково-методичних джерел було виділено три види та шість підвидів агресії й визначена їх симптоматика: саморегульований вид агресії вмістив контрольований і змагальний підвиди; прихований – захисний і депресивний; поведінковий – демонстративний і фізичний. Методи дослідження включали модернізовані малюнкові методики: «Малюнок неіснуючої тварини», «Малюнок моєї сім'ї», «Малюнок мого класу», на основі яких було виявлено особливості агресії та рівень її прояву в дітей із типовим психофізичним розвитком, із порушеннями мовлення, а також порівняли специфіку прояву агресії у трьох сферах: «Я-Особистість», «Я в сім'ї» та «Я в соціумі».

Ключові слова: агресивний стан, види агресії, підвиди агресії, контрольована агресія, змагальна агресія, захисна агресія, депресивна агресія, демонстративна агресія, фізична агресія.

РЕЗЮМЕ

Белова Елена. Особенности агрессивного состояния у младших школьников с нарушениями речи.

В статье представлены результаты исследования состояния агрессии у младших школьников с нарушениями речевого развития. В соответствии с результатами итогового анализа научно-методических источников, было выделено три вида и шесть подвидов агрессии и определена их симптоматика: саморегулирующийся вид агрессии вместили контролируемый и соревновательный

подвиды; скрытый – защитный и депрессивный; поведенческий – демонстративный и физический. Методы исследования включали три модернизированные методики: «Несуществующее животное», «Рисунок семьи», «Рисунок класса», на основе которых были выявлены особенности агрессии и уровень ее проявления у детей с нормальным психофизическим развитием и нарушениями речевого развития.

Ключевые слова: агрессивное состояние, виды агрессии, подвиды агрессии, контролируемая агрессия, соревновательная агрессия, защитная агрессия, депрессивная агрессия, демонстративная агрессия, физическая агрессия.

УДК 37.013.3:316.613:001.8

Анна Куренкова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9131-933X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/406-417

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

У статті подано результати діагностичного дослідження соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку із порушенням інтелектуального розвитку. Виявлено рівні й особливості сформованості компонентів соціальної компетентності дошкільників із розумовою відсталістю. Висвітлено складові соціальної компетентності та укладено методику їх вивчення, що складається із трьох блоків діагностичних завдань. Результати проведеного дослідження засвідчили про недостатній рівень сформованості соціальної компетентності, а саме: зниження рівня соціальних знань, умінь, навичок та якостей особистості, сформованість яких важлива для соціалізації та інтеграції дітей досліджуваної категорії.

Ключові слова: соціальна компетентність, психолого-педагогічне вивчення, рівні і особливості соціальної компетентності, дошкільники з порушенням інтелектуального розвитку.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів модернізації спеціальної освіти визнаний компетентнісний підхід, який передбачає відхід від знаннєвої моделі передачі досвіду до практико-орієнтованої або поведінкової. Відповідно, гостро постає питання соціалізації дітей із розумовою відсталістю та реалізація завдань, що спрямовані на соціальний розвиток особистості, зокрема соціальну компетентність.

Формування соціальної компетентної визначено кінцевою метою корекційної-педагогічного процесу при роботі з дітьми з розумовою відсталістю, що будується з урахуванням особливостей соціального розвитку розумово відсталих дошкільників, вивченням слабких і сильних сторін дитини. Цей процес є важливим оскільки дозволяє окреслювати подальший корекційний маршрут [4; 6; 9].

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні, у спеціальній освіті нами не було виявлено комплексної діагностичної методики, спрямованої на виявлення рівнів і особливостей розвитку компонентів соціальної компетентності. Для визначення складових компонентів соціальної компетентності в ході нашого дисертаційного дослідження нами використано дослідження вчених як загальної (М. Аргайла, О. Березова, Г. Білокурова, О. Борисова, Ю. Габермаса, М. Докторович, Н. Захарова, Р. Калініна, В. Краєвський, А. Петров, О. Сас, М. Федорова, А. Хуторський, О. Шишова, А. Щетиніна та ін.), так і спеціальної (В. Бондар, Ю. Бондаренко, А. Висоцька, О. Вовченко, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Литовченко, С. Миронова, О. Нагорна, Л. Нафікова, К. Островська, І. Риндер, В. Синьов, В. Тарасун, О. Федоренко, Л. Хайртдинова, Р. Хасанова, Л. Шипіцина, Г. Шишковська, А. Щевцова та ін.) педагогіки. Теоретичний аналіз засвідчив, що проблема дослідження сформованості соціальної компетентності є актуальною в умовах сьогодення як у теоретичному, так і практичному плані.

Тому **метою** нашої статті стало виявлення рівнів і особливостей сформованості соціальної компетентності старших дошкільників із порушенням інтелекту. Для досягнення визначеної нами мети були обрані такі методи дослідження: спостереження, бесіда, аналіз, синтез, узагальнення, метод математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Під час аналізу літературних джерел нами було виявлено різні підходи до визначення поняття соціальної компетентності. У межах нашого дослідження ми спираємося на визначення Н. Куніциної, яка окреслила, що соціальна компетентність – це система знань про себе і соціальну дійсність, соціальні вміння й навички взаємодії, сценарії поведінки в типових ситуаціях, що дозволяють дітям із розумовою відсталістю діяти найкращим чином у певних обставинах [5]. П. Велхофер характеризує соціальну компетентність як «зонтичну конструкцію», що охоплює такі складові, як мотивація, соціальний інтелект, здатність давати моральну оцінку, інтеграція, комунікація, соціальні інтереси, когнітивні процеси впровадження, упевненість у собі, співчуття, соціальне сприйняття тощо [16].

У процесі дослідницької роботи нами було укладено діагностичну методику, спрямовану на вивчення рівнів та особливостей розвитку компонентів соціальної компетентності дошкільників із розумовою відсталістю. Дана методика включала методики різних авторів (Г. Білокурова, Р. Калініна, Л. Кріс, Л. Хайртдинова, Л. Шипіцина, А. Щетиніна), які було адаптовано до відповідної категорії дітей і включала три блоки діагностичних завдань:

І блок був спрямований на виявлення інтересу розумово відсталих дошкільників до діяльності;

II блок спрямовувався на виявлення знань про себе, родину, статеві ролі, емоції, суспільні явища, санітарно-гігієнічних навичок та вмінь виконувати соціальні (ігрові) ролі;

III блок мав на меті виявлення якостей особистості, що необхідні для життя в соціумі: вербальна комунікація, самостійність, активність, уміння взаємодіяти з оточуючими та сформованість соціальних форм поведінки.

В експерименті взяло участь 102 дитини старшого дошкільного віку із розумовою відсталістю. Результати перевірки першого блоку діагностичних завдань засвідчили, що у 28 % дітей початкового рівня виявлено відсутність інтересу до діяльності навіть при значному заохоченні; 50 % дошкільників середнього рівня мали незначний інтерес до діяльності та потребували стимулювання; 22 % дітей достатнього рівня мали вибірково-позитивне ставлення до діяльності; дітей високого рівня виявлено не було, що складало 0 %.

Другий блок діагностичних завдань складався з декількох компонентів вивчення соціальної компетентності. Дослідження *рівнів знань про себе* показало, що 17 % дошкільників початкового рівня не могли взагалі відповісти на запитання навіть після значної допомоги з боку дорослого; 78 % досліджуваних дітей мали середній рівень, вони відгукувалися на своє ім'я, назвали його, однак на запитання щодо власного прізвища, віку та статі відповісти не змогли; 5 % дошкільників достатнього рівня самостійно диференціювали своє ім'я та прізвище, визначали свій вік, стать, хоча і мали невеликі утруднення та потребували незначної допомоги педагога; високого рівня знань відзначено не було, що склало 0 %.

Виявлення *рівнів знань розумово відсталих дошкільників про родину* показало, що 57 % дошкільників початкового рівня із членів своєї родини іноді назвали лише одного з батьків, найчастіше матір та потребували значної допомоги педагога в цьому; 32 % дітей середнього рівня виділяли матір, іноді батька, з підказкою окреслювали власну позицію в сім'ї; 11 % дошкільників достатнього рівня самостійно називали маму, тата, інших членів родини, однак їм важко було визначити власну соціальну позицію в родині (донька, син); високий рівень знань у розумово відсталих дітей під час дослідження виявлений не був, що склало 0 %.

Результати дослідження особливостей уявлень розумово відсталих дошкільників про *статеві ролі* показало, що 56 % дошкільників притаманний початковий рівень, у них не були сформовані знання про стать, вони не могли визначити власну стать та вказати на різницю між зовнішнім виглядом хлопчика та дівчинки; у 33 % розумово відсталих дітей середнього рівня ці знання виявлялися недостатньо сформовані, вони завчено називали власну стать, зі значною допомогою педагога визначали різницю між зовнішнім виглядом хлопчика та дівчинки; 11 % дошкільників мали достатній рівень та характеризувалися вибірково сформованими

знаннями, називали свою статтю, указували на видимі різниці в зовнішньому вигляді хлопчика та дівчинки, однак потребували незначної допомоги при визначенні іграшок для хлопчика та для дівчинки; представників високого рівня виявлено не було, що нараховувало 0 %.

Перевірка рівнів знань розумово відсталих дітей *щодо емоцій* показала, що 55 % представників початкового рівня не визначали емоційні стани навіть зі значною допомогою дорослого; 34 % дітей середнього рівня мали труднощі у визначенні емоційних станів радості, суму і страху та потребували значної додаткової допомоги педагога; 11 % дошкільників достатнього рівня визначали окремі емоційні стани, хоча й потребували незначної допомоги; високий рівень, у дітей, що брали участь у дослідженні, не був виявлений, і складало 0 %.

Визначення рівнів сформованості знань дошкільників із розумовою відсталістю *про суспільні явища*, а саме про такі свята, як «Новий рік», «День народження», «Пасха», «8 Березня» та ін. продемонструвало, що: у 56 % дітей початкового рівня ці знання були відсутні; у 28 % дошкільників середнього рівня наявні поверхневі знання, вони потребували значної допомоги у визначенні назв свят; 16 % дошкільників достатнього рівня могли самостійно назвати деякі з зазначених свят («Новий рік», «День народження»), однак потребували деякої допомоги у визначенні таких свят, як «Пасха» та «8 Березня»; високого рівня знань учасники дослідження не мали, що налічувало 0 %.

Результати перевірки рівнів сформованості *вміння виконувати соціальні (ігрові) ролі* були наступними: для 72 % дітей початкового рівня гра полягала в одноманітному повторенні однієї ігрової дії, з відсутнім рольовим вербальним супроводом; 28 % дошкільників середнього рівня роль називали, проте її виконання зводилося до реалізації жорстко фіксованих ігрових дій, вербальний супровід був відсутнім, діти могли повторювати лише деякі слова, пов'язані зі своєю роллю, при цьому потребували значної допомоги з боку дорослого. На запитання «Хто ти?», «Кого граєш?» поставлене під час гри, граючий міг назвати своє ім'я, а не ім'я героя; серед учасників дослідження представників достатнього та високого рівнів виявлено не було, що склало 0 %.

Дослідження *поведінки розумово відсталих дітей у громадських місцях* показало, що у: 44 % дошкільників виявлений початковий рівень, діти повністю залежали від допомоги педагога, не розуміли заборон та дозволів; 51 % дітей – середній рівень. Діти розуміли норми і правила поведінки, що були пов'язані з певними дозволами й заборонами («можна», «треба», «не можна»); однак вимагали постійного контролю з боку дорослого та їх значної допомоги, 5 % дошкільників – достатній рівень. Дошкільники відзначалися частково сформованими навичками поведінки у громадських місцях, вони дотримувалися елементарних

правил поведінки в добре знайомих ситуаціях (наприклад, віталися, прощалися, казали «дякую»), однак іноді потребували певного контролю з боку дорослого, побудження, заохочення. Таким дітям була характерна одностороння регуляція поведінки. Високого рівня сформованості навичок поведінки у громадських місцях у дітей досліджуваної категорії виявлено не було, що склало 0 %.

Вивчення сформованості *санітарно-гігієнічних навичок* відбувалося під час навчальної, корекційної й виховної роботи та в режимі дня. Результати дослідження засвідчили, що 34 % дошкільників із розумовою відсталістю отримали початковий рівень і характеризувалися тим, що вони не дотримувалися санітарно-гігієнічних вимог, таких як самостійне відвідування туалету та миття рук після нього, самостійне одягання й роздягання тощо; 49 % дошкільників середнього рівня, уміли самостійно відвідувати туалет та мити руки, однак забували закривати рукава, тримали ложку під час використання її за призначенням, самостійно роздягалися, але не складали одяг, вимагали постійного контролю з боку дорослого; 17 % дітей достатнього рівня добре дотримувалися санітарно-гігієнічних правил, самостійно одягалися та роздягалися, відвідували туалет, виконували основні санітарно-гігієнічні дії, але іноді їм була необхідна незначна допомога з боку дорослого у вигляді поради чи підказки; представників високого рівня виявлено не було, що налічувало 0 %.

Узагальнені результати виконання другого блоку діагностичних завдань показали такі показники, що 49 % опитаних мали початковий рівень, 42 % дітей – середній рівень, 10 % дошкільників – достатній, 0 % – високий (рис 1).

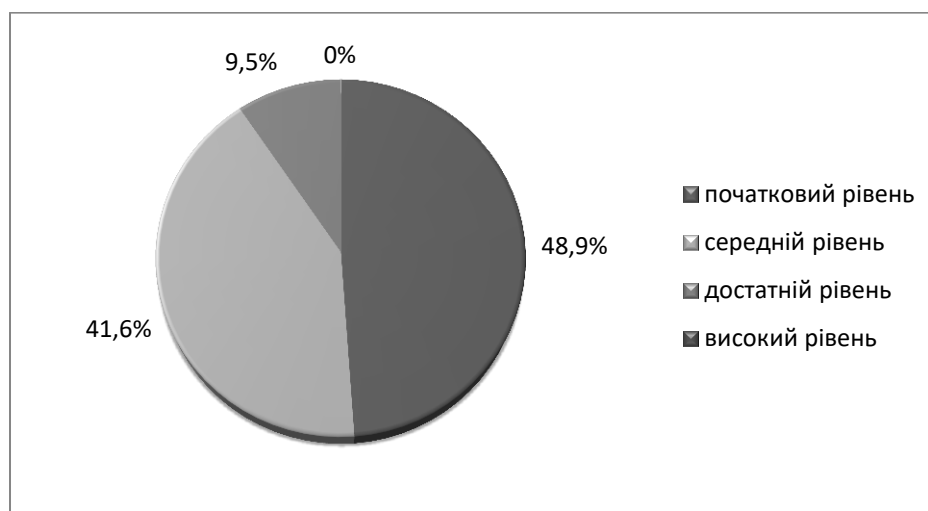


Рис. 1. Узагальнені результати виконання другого блоку діагностичних завдань дітьми старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю

Результати третього блоку діагностичних завдань були наступними. Оцінка *рівнів розвитку вербальної комунікації* показала, що у 18 % продіагностованих дітей початкового рівня проявлялася явна інтровертованість, апатичність, уникнення контактів навіть із близькими людьми; 61 % дошкільників середнього рівня характеризувався тенденцією до інтровертованості, крайньою вибірковістю в контактах зі знайомими людьми, з незнайомими – контакт був відсутній взагалі; 16 % дітей достатнього рівня мали вибірковий характер у встановленні контактів, вони обмежувалися лише певним колом людей (батьки, педагог) за їх ініціативою, при взаємодії з незнайомими людьми відчували дискомфорт; 5 % дошкільників високого рівня зазвичай відчували себе комфортно з близько знайомими людьми (батьки, педагоги), полюбляли спілкуватися та знайомитися.

Дослідження *рівнів самостійності* розумово відсталих дошкільників показало, що 43 % мали початковий рівень і характеризувалися відсутністю самостійності й безпорадністю, постійним очікуванням допомоги з боку дорослих, відмовою від самостійного виконання завдань; 46 % представників середнього рівня частково проявляли самостійність, могли виконувати завдання разом із педагогом, виконання елементарних самостійних завдань вимагало постійної підтримки, підбадьорювання, підказки; 11 % дошкільників достатнього рівня намагалися самостійно виконувати завдання, проте потребували часткової підтримки з боку дорослого, відчували невпевненість перед самостійною діяльністю в новій ситуації, деякі завдання виконували з більшою часткою самостійності, однак, для того, щоб дитина приступила до роботи, потрібна була незначна підтримка, заохочення з боку дорослого («ти можеш», «у тебе вийде»); представників високого рівня нами не було виявлено, що складало 0 %.

Результати перевірки *розвитку активності* в дошкільників із розумовою відсталістю продемонстрували, що 18 % дітей мали початковий рівень, активність вони не проявляли, любили усамітнюватися, не брали участі в сумісній діяльності; 56 % дошкільників середнього рівня певною мірою проявляли активність, характеризувалися вибірковістю у взаємодії з однолітками під час сумісної діяльності, іноді усамітнювалися, любили грати на самоті; у 26 % дошкільників достатнього рівня відзначалася деяка вибірковість у контактах під час сумісної діяльності, гарний настрій, вони брали участь у діяльності на «своїх» умовах; у процесі дослідження дітей, які б могли мати високий рівень розвитку самостійності не виявлено, що склало 0 %.

Вивчення *вміння розумово відсталих дошкільників взаємодіяти з оточуючими* продемонструвало такі результати: у 31 % дітей початкового рівня дане вміння було не розвинуто, у них відзначався високий рівень агресивності, вони не виражали співчуття іншим, постійно задиралися, лаялися, билися, руйнували та псували все, що створюють інші діти, весь час

скаржилися дорослим, не узгоджували свої дії з діями інших, не враховували інтереси інших та постійно наполягали на своєму, іноді могли бути поступливим, якщо їм що-небудь подобалося або вони були в цьому зацікавлені; 52 % представників середнього рівня часто сварилися з іншими дітьми, задирали їх, могли битися, або лаятися, якщо їх «зацепили», співчуття виражали формально, лише через наполегливість дорослого, конфлікти самостійно не вирішували, постійно скаржилися дорослим, певною мірою узгоджували свої дії з діями інших, злегка враховували інтереси інших, але часто наполягали на своєму, досить швидко заспокоювалися, могли, з допомогою дорослого, переключити свою увагу на іншу ситуацію, добре йшли на контакт, співпрацю і перемир'я; 17 % дошкільників достатнього рівня характеризувалися миролюбністю, поступливістю, доброзичливістю, вони рідко ображали інших, часто виражали співчуття, іноді вимагали словесного нагадування, іноді в них могли спостерігатися ситуативні адекватні агресивні прояви, викликані неадекватними діями оточуючих, вони намагалися вирішувати конфлікти, але потребували деякої допомоги з боку дорослого, докладали зусиль для узгодження своїх дій із діями інших, намагалися поступатися іншим; високого рівня в розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку виявлено не було, що склало 0 %.

Визначення сформованості рівнів *регуляції поведінки дошкільників із розумовою відсталістю в побутових ситуаціях* засвідчило, що 45 % дошкільників початкового рівня не регулювали свою поведінку, цілком підпорядковувалися внутрішнім імпульсам, проявляли негативні емоційні реакції, у їх поведінці відзначалася крайня некерованість, асоціальність; 43 % дітей середнього рівня були надмірно емоційні, непосидючі, у них спостерігалася погана саморегуляція поведінки, увагу здатні були утримувати лише на короткий час, характерні були часті прояви бурхливих емоційних реакцій, що породжуються як характером самого завдання, так і зовнішніми факторами, проте в них була присутня готовність і здатність взаємодіяти з дітьми та добре знайомими дорослими на елементарному рівні; 12 % дошкільників достатнього рівня могли деякий час брати участь у сумісних іграх із дітьми, колективних видах діяльності, вони були схильні до прояву неадекватних емоційних реакцій, однак впоратися з ними самостійно не могли. Їм необхідно було перемикатися на другий вид діяльності, зміна обстановки тощо. У досліджуваних дітей даний показник відзначився відсутністю високого рівня, що складало 0 %.

Узагальнення середніх показників за результатами третього блоку діагностичних завдань показало, що 34,8 % розумово відсталих дітей мали початковий рівень, 48,7 % дошкільників – середній, що виявилися домінантними, 15,7 % дітей – достатній, а 0,8 % досліджених – високий (див. рис. 2).

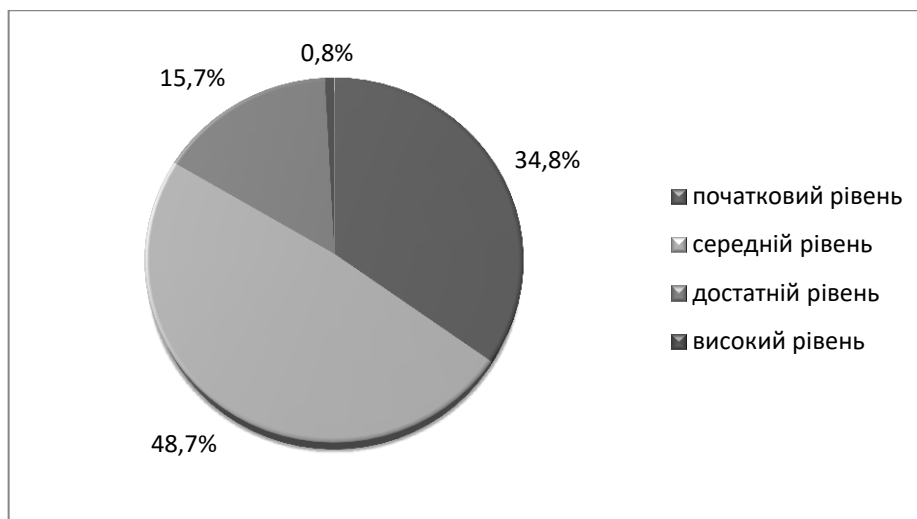


Рис. 2. Узагальнені результати виконання третього блоку діагностичних завдань дітьми старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю

Проведений нами аналіз результатів дослідження надав можливість виявити узагальнені середні рівні сформованості компонентів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю. У результаті математичного аналізу ми отримали такі дані: 37,2 % дітей мали початковий рівень, 46,8 % дітей – середній, який виявився домінантним, 15,8 % дошкільників – достатній, 0,3 % дітей – високий (див. рис. 3).

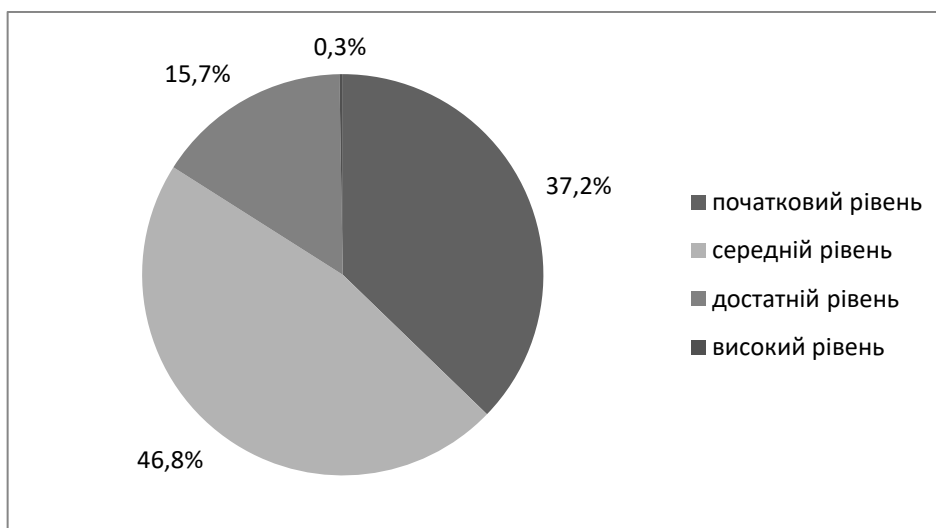


Рис. 3. Середні показники сформованості рівнів соціальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю

Відмітимо, що показником сформованості того чи іншого рівня соціальної компетентності виступає певний набір знань, умінь і навичок, а також якостей особистості розумово відсталої дитини старшого дошкільного віку, необхідних для успішної взаємодії в суспільстві.

У результаті проведеного вивчення ми можемо відзначити, що в деяких дітей старшого дошкільного віку із розумовою відсталістю наявний високий рівень сформованості вербальної комунікації. При цьому деякі діти відзначилися достатнім рівнем розвитку активності, середнім рівнем знань про себе. Найгірше в дітей досліджуваної категорії були сформовані вміння виконувати соціальні (ігрові) ролі, що відзначається домінуванням низького рівня за цим показником. Майже на однаково низькому рівні сформованості знаходяться знання про родину, статеві ролі, емоції та суспільні явища (див. рис. 4). Виявлені недоліки вимагають знаходження шляхів їх корекцій та розвитку в кожному компоненті соціальної компетентності.

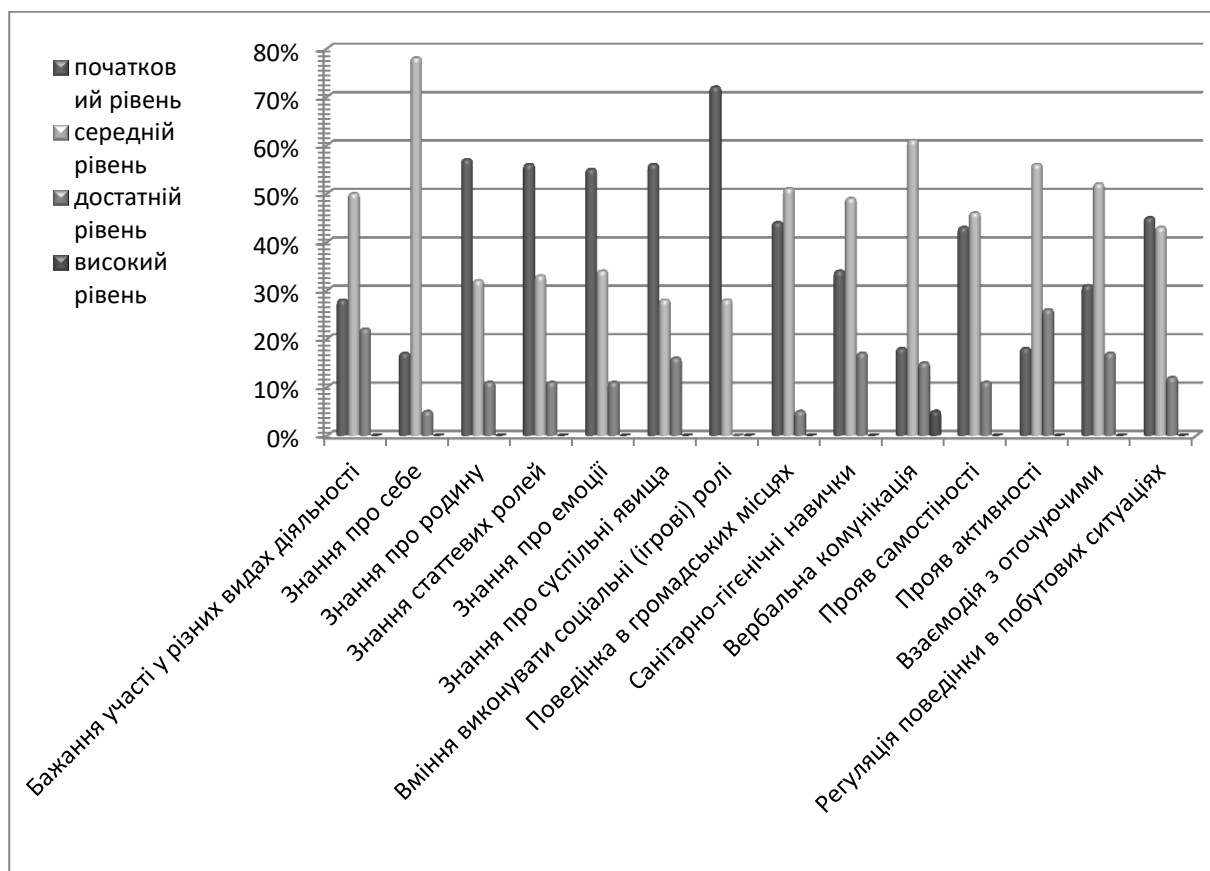


Рис. 4. Співвідношення показників соціальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку з розумовою відсталістю

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, за результатами проведеного дослідження ми можемо зробити висновок, що соціальна компетентність дітей старшого дошкільного віку із порушенням інтелекту в цілому знижена. Найгірше розвинуті знання про: родину, статеві ролі, емоції, суспільні явища та вміння виконувати соціальні ролі. Проведений аналіз результатів дослідження дозволив виявити об'єкти подальшого корекційного впливу з боку дефектологів та вихователів.

Перспективою дослідження ми вважаємо розробку системи сюжетно-рольових ігор, що будуть спрямовуватися на формування,

корекцію та розвиток компонентів соціальної компетентності дошкільників із розумовою відсталістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белокурова, Г. В. (2008). *Педагогические условия формирования социальных умений дошкольника средствами этикета* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ульяновск (Belokurova, H. V. (2008). *Pedagogical conditions for the formation of the preschooler's social skills by means of etiquette* (PhD thesis). Ulianovsk).
2. Висоцька, А. М. (2015). *Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю «Формування соціальних навичок»*. Тернопіль: Мандрівець (Vysotska, A. M. (2015). *Program of development of preschool children with mental retardation "Formation of social skills"*. Ternopil: Traveler).
3. Калинина, Н. В., Лукьянова, М. И. (2002). *Психологические аспекты развития социальной компетентности школьников*. Ульяновск: УИПКПРО (Kalinina, N. V., Lukianova, M. I. (2002). *Psychological aspects of development of social competence of schoolchildren*. Ulianovsk).
4. Картава, Ю. А. (2016). Роль музичного виховання в ранній соціалізації дітей з порушеннями зору. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 398–407 (Kartava, Yu. A. (2016). The role of the musical education in The role of musical education in the early socialization of children with visual impairment. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4, 398–407).
5. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. (2001). *Межличностное общение*. СПб.: Питер (Kunitsyna, V. N., Kazarinova, N. V., Poholsha, V. M. (2001). *Interpersonal communication*. St. Petersburg: Peter).
6. Миронова, С. П. (2014). *Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Орієнка (Mironova, S. P. (2014). *Method of correctional work in case of violations of cognitive activity*. Kamianets-Podilskyi: Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University).
7. Полещук, С. В. (2009). *Психолого-педагогічна діагностика дошкільників з порушеннями інтелекту*. Херсон (Poleshchuk, S. V. (2009). *Psychological-pedagogical diagnostics of preschool children with intellectual disabilities*. Kherson).
8. Сас, О. О. (2012). Життєва компетентність дітей 6–7-річного віку: аналіз наукових джерел. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 1, 29–35 (Sas, O. O. (2012). Life competence of 6–7 years old children: analysis of scientific sources. *Social pedagogy: theory and practice*, 1, 29–35).
9. Синьов, В. М., Матвеева, М. П., Хохліна, О. П. (2008). *Психологія розумово відсталої дитини*. Київ: Знання (Siniov, V. M., Matvieieva, M. P., Khokhlina, O. P. (2008). *Psychology of the mentally retarded child*. Kyiv: Knowledge).
10. Хайртдинова, Л. Ф. (2002). *Формирование первоначальных представлений о себе у дошкольников с нарушением интеллекта* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03). Москва (Khairtdinova, L. F. (2002). *Formation of initial ideas about themselves in preschool children with intellectual disabilities* (PhD thesis). Moscow).
11. Шипицына, Л. М. (2005). *«Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта*. Санкт-Петербург: Речь (Shipitsyna, L. M. (2005). *"Difficult" child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities*. St. Petersburg: Speech).

12. Шишова, О. М. (2016). Розвиток соціальної компетентності дітей за різними програмами освіти. *Український психологічний журнал*, 2, 134–143 (Shishova, O. M. (2016). Development of social competence of children under different educational programs. *Ukrainian Psychological Journal*, 2, 134–143).
13. Щетинина, А. М. (2000). *Диагностика социального развития ребенка*. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого (Shchetinina, A. M. (2000). *Diagnosis of social development of a child*. Velyki Novhorod: NovHU named after Yaroslav the Wise).
14. Эльконин, Д. Б. (1978). *Психология игры*. Москва: Педагогика (Elkonin, D. B. (1978). *Psychology of the game*. Moscow: Pedagogy).
15. Jeyanthi, R. (2017). *Social Skills of Primary school children*. Germany: Lambert Academic Publishing.
16. Wellhofer, P. R. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

РЕЗЮМЕ

Куренкова Анна. Исследование уровня сформированности социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В статье представлены результаты диагностического исследования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития. Выявлены уровни и особенности сформированности компонентов социальной компетентности дошкольников с умственной отсталостью. Освещены составляющие социальной компетентности и описана методика их изучения, состоящая из трех блоков диагностических задач. Результаты проведенного исследования показали недостаточный уровень сформированности социальной компетентности, а именно снижение уровня социальных знаний, умений, навыков и качеств личности, сформированность которых важна для социализации и интеграции детей исследуемой категории.

Ключевые слова: социальная компетентность, психолого-педагогическое изучение, уровни и особенности социальной компетентности, дошкольники с нарушением интеллектуального развития.

SUMMARY

Kurenkova Anna. Exploration the levels and characteristics of formation of the social competence of senior preschool children with intellectual disabilities.

Introduction. One of the priority directions of modernization of special education is competence approach, which involves moving away from the knowledge transfer model to the practice-oriented or behavioral. Accordingly, the issue of socialization of children with mental retardation and realization of tasks aimed at social development of the person, in particular social competence, is particularly relevant.

The aim of the article is to identify the levels and characteristics of formation of the social competence of senior preschool children with intellectual disabilities. In order to achieve the aim, the following **research methods** have been chosen: observation, conversation, analysis, synthesis, generalization, method of mathematical statistics.

Research results. In the process of research, we have developed a diagnostic methodology aimed at studying the levels and peculiarities of development of components of social competence of preschool children with mental retardation. This methodology included the methods of various authors (H. Bilokurova, R. Kalinina, L. Kris, L. Khairtdinova, L. Shypitsyna, A. Shchetinina), which were adapted to the corresponding category of children and included three units of diagnostic tasks: Unit I was aimed at revealing the interest of

mentally retarded preschoolers to activities; Unit II was aimed at revealing knowledge of oneself, family, sexual roles, emotions, social phenomena, sanitary-hygienic skills and abilities to perform social roles; Unit III was aimed at identifying the qualities of the personality that are necessary for life in society: verbal communication, autonomy, activity, ability to interact with others and formation of social behaviors.

Conclusions. *It is concluded that social competence of children of the senior preschool age with intellectual disabilities in general is reduced. The worst knowledge about: family, roles, emotions, social phenomena and the ability to perform social roles. The analysis of the results of the study has made it possible to identify objects of further corrective influence from the part of defectologists and educators.*

The prospect of research is seen in the development of a system of role-playing games that will be aimed at formation, correction and development of components of social competence of preschool children with mental retardation.

Key words: *social competence, psychological-pedagogical study, levels and peculiarities of social competence, preschool children with intellectual disabilities.*

UDC 37.026.6:376.42:372.891

Larysa Odyuchenko

Donbass State Pedagogical University

ORCID ID 0000-0002-4629-0600

Tetiana Skiba

Donbass State Pedagogical University

ORCID ID 0000-0001-5346-1845

DOI 10.24139/2312-5993/2018.04/417-426

TO THE PROBLEM OF ACTIVATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF MENTALLY RETARDED STUDENTS AT THE LESSONS OF THE COURSE ІЯ«GEOGRAPHY OF UKRAINE»

The article describes the problem of how to increase the effectiveness of socio-economic knowledge base formation in the intellectually disabled students. In order to conduct the ascertaining experiment, we used methods of observation, interviewing teachers and students, analyzing educational and programmatic documentation, studying teachers' activities, studying the style of teaching the program material, assimilating their students, developing skills in them, and transferring acquired knowledge in practical activities.

As a result of pedagogical research, a low level of socio-economic knowledge and lack of skills for using previously acquired knowledge in new situations was determined. The conclusions obtained in the course of the ascertaining experiment make it possible to assert that there is the need to identify and systematize the methods and forms of learning that contribute to the correction of the disruptions of the intellectual activity and the activation of the cognitive processes of mentally retarded schoolchildren.

According to the results of the ascertaining stage of the pedagogical study the main means of activating the cognitive activity of mentally retarded students within the framework of studying the course "Geography of Ukraine" were determined: problem-based learning, use of works of art, music and painting, use of information and computer technology, use of creative tasks, didactic games, project technology training, as well, as non-traditional forms of conducting lessons. The authors of the article give examples of the usage of each of the listed facilities within the framework of studying the course "Geography of Ukraine".

Key words: *mentally retarded students, socio-economic knowledge, ascertaining stage of research, means of activating cognitive activity.*

Introduction. At the present stage of special education development in Ukraine, the issue of increasing the level of education and upbringing of children with special educational needs remains relevant. The effectiveness of the correctional work aimed at creating the appropriate conditions for the implementation of the internal capacity of the mentally retarded child, assistance in overcoming and compensating for deviations in his/her development depends on the creation of special conditions for education and training, which will ensure not only overcoming the difficulties in learning, but also activates cognitive activity of students in a special school.

Therefore, the problem of finding new and improving traditional forms and methods of teaching mentally retarded students at geography lessons is very topical.

Analysis of relevant research. The teaching process of mentally retarded students in special schools is aimed at assimilating a certain level of knowledge, skills and abilities, correction of the defects of their cognitive sphere (H. Dulnev, I. Bhazhnokova, V. Voronkova, I. Yeremenko, T. Lifanova, T. Porotska, V. Siniov, et al.). In a number of studies of I. Bhazhnokova, A. Hrihoriant, R. Kaffemannas, B. Lyki, V. Lipi, T. Lifanova, A. Lutsenko, L. Odinchenko, A. Raynma, V. Sineva and others, the improvement of teaching methods is one of the conditions for activation and the cognitive activity development of mentally retarded schoolchildren, and improving the correctional quality of work in general.

Aim of the study. The aim of the article is to reveal the issue of the means of activation of the cognitive activity of mentally retarded students within the framework of the study of the course «Geography of Ukraine» on the basis of ascertaining stage of the pedagogical research.

Research methods: theoretical analysis and generalization of the results of the ascertaining stage of the experiment.

Research results. In specialized secondary schools for mentally retarded children among the school courses “Geography of Ukraine” nowadays takes one of the leading places in the formation of the identity of a citizen of Ukraine, ensuring the study of the native environment, which contributes to the development of ethnic, territorial, and state patriotism. The school course “Geography of Ukraine” can be considered the initial stage of the socio-economic education of mentally retarded high school students, which gives students knowledge of production activity, contributes to the purposeful assimilation of modern socio-economic terminology necessary for the organization of personal life in a market-oriented economy, ensures full functioning of the personality in the surrounding world and its inclusion in social relations.

In order to determine the state of formation of socio-economic knowledge of the mentally retarded students in the framework of study of the course "Geography of Ukraine" in the 9th form of the special school, we needed to outline the methodology and organization of the ascertaining stage of the pedagogical research.

During conducting to the ascertaining study it was foreseen to decide a number of tasks:

1) to determine the level and qualitative characteristics of formation of the socio-economic knowledge in the mentally retarded senior students;

2) to diagnose the socio-economic knowledge of students with intellectual disabilities;

3) to outline possible ways of forming socio-economic knowledge among students with intellectual disabilities in the course of studying the course "Geography of Ukraine" (Grade 9).

These tasks were solved in three stages: theoretical-propaedeutic, experimental-practical and generalization.

120 high school students of 16 classes with the diagnosis "Mild retardation of light-weight degree (F-70)" took part in the experiment. The study was conducted in 2016–2017. The analysis of students' acquisition of geographical knowledge, offered by the curriculum, was conducted in natural conditions, which did not interrupt the educational process. At the ascertaining stage of the study in order to get the most complete picture of the state of the problem and to find out the real state of using the material-technical and methodological base of the education institutions, was conducted a survey of teachers who have professional experience. 40 teachers and 20 pre-school teachers of special general education institutions for children with intellectual disabilities in Lviv, Poltava, Sumy, Kharkiv, Donetsk, Zhytomyr regions took part in the survey.

During ascertaining experiment, we identified a number of significant disadvantages associated with the assimilation of geographic knowledge and skills of socio-economic content of mentally retarded high school students.

A significant number of methodologists and scientists indicate that a major role in the study of geography plays determining the ways of organization of the cognitive activity of schoolchildren. In addition to reproductive activity (perception and reproduction), a significant place in the class should be occupied by productive, partial research activity of students, that most effectively activates the cognitive activity of the mentally retarded students. Yu. Babanskyi, L. Zankov, I. Lerner pointed out this aspect of the knowledge formation.

The results of ascertaining experiment showed a low level of socio-economic knowledge of students and the lack of ability in using previously acquired knowledge in new situations. The results which were obtained by us allowed to draw conclusions about the necessity of identifying and

systematizing methods and learning forms that would contribute not only to the correction of the disruptions of the intellectual activity of mentally retarded students, but also to enhance their educational activity.

The educational process activation in pedagogical literature is considered as the improvement of methods and organizational forms of educational work, which provide active and independent theoretical and practical activities of schoolchildren. The special methodological literature highlights dependence of the educational activity of children with intellectual disabilities on the right choice of pedagogical conditions (V. Bondar, V. Hruzynska, I. Dmytriieva, I. Yeremenko, V. Lypa, L. Odynchenko, V. Petrova, T. Porotska, T. Sak, V. Siniov, L. Stozhok, O. Khokhlin, et al.).

The analysis of methodological, psychological and pedagogical literature allowed concluding that among the most important means of activation of the students' educational activities in geography classes can be attributed: problem-based learning; use of art works, music and painting; use of information and computer technologies; use of didactic games; use of creative tasks; use of non-traditional forms of conducting lessons.

Problem-based learning. The problem-based presentation of knowledge is a method of teaching, in which the teacher not only gives students ready knowledge (final conclusions of science), but also reproduces, to a certain extent, the way of their discovery.

In the problem-based learning, scientists distinguish between tasks that cause problem situations on the one hand and the problem situations themselves as the state of the students thinking process – on the other. Tasks which create problem situations are called problem tasks. These tasks may include practical tasks, questions, various kinds of intellectual tasks, etc. In all these cases, the corresponding tasks will be called problem-based – “problem task”, “problem issue”, etc. Such assignments contribute to active work and cause interest in learning.

Use of works of art, music and painting. The use of the excerpts of artistic works during formation of the socio-economic knowledge provides the activation of students' cognitive activity by means of relying on the sensory experience of children and their own observations. Conditions are created for the upbringing of aesthetic taste, love for the Motherland, a sense of patriotism. The teacher uses poems, short stories in order to create emotional coloring, emphasize the beauty of nature, its greatness. The use of artistic words in teaching can be the method of students' activation of cognitive activity.

Many researchers, in particular N. Bukhalova, N. Zahrebelna, I. Koliada, L. Moskvina, N. Poralo, H. Tsvikalska, V. Yurovich, and others, were engaged in the problem of combining fiction with other educational disciplines of general education institutions. Scientific works of B. Breze, T. Yelisieieva, S. Kiseleva,

V. Siniov were devoted to the activation of cognitive activity issue of intellectually disabled students.

The most successfully in expanding and deepening the geographical knowledge of students with intellectual disabilities were the works of the writers M. Hohol "Taras Bulba" (an excerpt from the Step's strip), and "Evenings on a Farm near Dykanka" (excerpt "The Dnieper River"); M. Kotsiubynskyi "Intermezzo" (excerpt "Sea"), "Shadows of forgotten ancestors" (excerpt "Carpathians"); M. Poznanskyi "About our Ukraine" and others like that.

The modern paradigm of the educational process is a closer combination and interaction of the technical and natural components. The computerization of the educational process of the natural cycle acts as an integration phenomenon. The combination of geographic education and **computer technology** has, in comparison with traditional training, a number of advantages: the computer is a link that leads to interaction of all organizational forms of educational and cognitive activity of students – lessons, control lessons and independent work; computer technologies facilitate the activation of students' learning activities. It means not only reproduction of information, but also its operation. The use of computer technologies facilitates to transformation of the amount of knowledge received into one's own convictions; computer technologies have great motivational capabilities. The analysis of information gives opportunities to choose the programs that, by interaction, are suitable for the formation of socio-economic knowledge in mentally retarded senior students:

1) MapInfo is a geographic information system that collects and displays spatial data as accurately as possible;

2) "3-D Atlas of the Earth" – a program created by the French company Anuman Interactive. It is an interactive 3-D Atlas of the Earth, which, with an accuracy of one centimeter, recreates the virtual model of our planet;

3) "Tourist atlas of the world of Cyril and Methodius" contains information on geographical location, historical and economic features, natural and climatic conditions and places of interest of any country in the world. It includes over 100 geographic maps, 900 photos, 25 video clips and information from the Encyclopedia;

4) Google Earth – a three-dimensional Earth-based application that combines the power of Google search with satellite photos, maps, terrain maps and 3D buildings, allowing access to the global geographic database;

5) Geo Information System – a reference database of all the known countries of the world. Contains general information about countries (area, population, international reduction), offers a detailed description of each country, as well as general information on the largest cities of the countries.

In addition, the teacher has multimedia means, the Internet and programs for creating tasks for test control.

For basic knowledge updating it is appropriate to use the slide presentation, the adapted piece of the scientific film, the audio or video recording, etc. For example, in 9th grade at the Lesson "Protection of Natural Resources of Ukraine" for a better understanding by students of educational material, one can use an excerpt from a series of films "Unique Ukraine. Episod 2. The Synevyr Reserve" (movie access mode: www.geografica.net.ua/load/videomateriali/4-6-2). At the stage of checking the homework, students can be offered simple test tasks, like filling out a table or a schematic representation of the material. The possibility of using information and communication technology to simulate various complex phenomena can become indispensable in the course of explaining the new material. Using the appropriate program, the teacher can not only tell, but also demonstrate to students this or that phenomenon or property of the object, which in real conditions is impossible to reproduce.

Use of didactic games. The business game is an important methodological tool for activation of cognitive activity when forming socio-economic knowledge in group work. This is one of the effective alternatives to traditional teaching methods. The contents of business games intertwine the knowledge and skills gained from studying geography and practical knowledge gained in life. The business game helps not only to master the educational material, but also to intensify intellectual activity, contributing to a more profound understanding of information by students. This learning form, as an experience shows, requires a long-term training of teachers and students.

Such famous teachers as J. Comenius, J. Pestalozzi, K. Ushynskiy drew attention to the importance of the game in the educational activities of children.

The role-playing game at geography lessons is particularly widespread. This kind of games is conducted in groups; it allows joint planning of educational activities, mutual discussion and control. This form contributes to the students' activation, including disadvantaged students. Teamwork gives students the opportunity to express their thoughts, their attitude to what is happening, thus forming in students the ability to communicate with each other.

For example, at the lessons of forming knowledge on the course of socio-economic geography of Ukraine, it is advisable to conduct the following geographic games: "Give name to the geographical object", "Train", "The smartest geographer", "Who knows more geographic objects", etc. Didactic games and exercises, included in lessons or extracurricular educational activities, are aimed at the formation and consolidation of students' knowledge of the physical and geographical position of Ukraine (crossword "Borders of Ukraine"); main cities (games "Cities of our country", "Geographical names", "Travel on the map", "Oral crossword", crossword "Regional centers", etc.).

Use of creative tasks influences the activation of students' learning activities at geography lessons. The use of such methods and forms, aimed at the

development of students' creative potential, is possible during the non-traditional lessons. In order to give each student the opportunity to manifest himself at the lesson he needs to be given the opportunity to make a choice on his own.

The modern pedagogy determines the following main ways of developing creative competence in the educational process: creative development games, an individual approach, solution of creative tasks.

Lessons with the use of children's fantasy belong to non-traditional (active) training sessions. At such lessons children have positive feelings, an atmosphere of emotional uplift is created. Lessons that use children's imagination lead to less stress and fatigue. Fantasy is the ability to create new images, reworking the previous experience.

Thus, the creative tasks of non-standard lessons of geography unite children, give them the opportunity to self-assert, lead to cooperation with the teacher, to joint search of the truth, contribute in the long run to development of the student's civic position.

I. Varfolomiieva believes that computer training has become widespread today, and interest in it is growing all the time. It interests students by its originality, satisfaction from the process of communicating with computer and the effectiveness in obtaining geographical knowledge. The main advantage of the method of learning with the use of computer is that it gives a great and diverse information in the formation of cognitive interests of students; demonstrates techniques for transferring geographic knowledge in a short time that is interesting to students.

The main thing in forming the educational interests of students with computers' help is to create interesting curricula and their implementation in the educational process. This is considered to be one of the most urgent issues of modern geography teaching methodology.

In order to enhance the educational and cognitive activity of students with intellectual disabilities at the lessons of geography of Ukraine, it is appropriate to use **non-traditional approaches in teaching**.

Lessons with the use of children's fantasy belong to non-traditional (active) training sessions. At such lessons, children have positive emotions and the emotional atmosphere improves.

One of the newest learning technologies, which causes not only student's interest, but also contributes to the intensification of their cognitive activity, enhancement of the level of educational skills is **project method**. Basics of using project technology as one of the interactive methods of teaching in general education institutions are discussed in detail in the publications of M. Dashko, I. Oliinyk, V. Sydorenko, O. Kobernik. In the studies of V. Vernadskyi, L. Dunaievskyi, O. Palamarchuk, E. Polat, O. Shevelev, the history of the project method and its implementation in education was discussed. P. Lerner considered making project as the main form of cognitive activity of schoolchildren.

The project method is defined as a pedagogical technology, which contains a set of research, search, and problem-based methods, creative in nature. During the application of this method, the role of the teacher varies from information and control to advisory and corrective.

The peculiarities of development of the cognitive processes of students with intellectual disabilities do not allow using the project method by analogy with general education institutions. The project activity of students with special educational needs is characterized by a greater degree of teachers' interference to students' work, assistance at all stages of the project, ranging from subject selection, planning, selection of tools, to preparation for presentation and defense. Such cooperation with adults provides students with the opportunity to feel responsible for the work, causes a sense of significance and dignity, raises interest in studying the subject, broadens and deepens knowledge, forms the ability to use theoretical knowledge in practical work.

The basic requirement for teaching students in special schools is the observance of the principles of teaching children with special educational needs. S. Mironova defines a number of correctional methods for the implementation of the principle of activity and consciousness of students in learning. In our opinion, they can be used in the practical activities of special school teachers, since they are as close as possible to the basic requirements of work in the educational project:

- 1) activate children's knowledge in order to use their own experience;
- 2) accustom them to realize the results of perception;
- 3) accustom them to verify the correctness of their own actions;
- 4) compare your work with the sample;
- 5) enhance cognitive activity and development of individual cognitive interests of students;
- 6) use creative tasks;
- 7) form skills to use material in different life situations;
- 8) establish logical connections, dependencies between the known material and the new [4].

As an example, for the use of educational projects for the formation of socio-economic knowledge of mentally retarded students during of study of the course "Geography of Ukraine", we recommend working on the following topics: "Natural and mechanical movement of the population", "Crop production (branch structure of plant growing, the importance of land improvement)", "Livestock (branch structure of animal husbandry)", "Land transport: railway, road, pipeline. Transport hubs (geography of rail, road and pipeline transport)", etc.

Conclusions. The ascertaining experiment among students with intellectual disabilities made it possible to determine their low level of socio-economic knowledge and the inability to use previously acquired knowledge in

new situations. It is necessary to identify and systematize the methods and forms of teaching which contribute to the correction of the limitations of intellectual activity and activation of cognitive processes of the mentally retarded students. This will help to increase the effectiveness of formation of the socio-economic knowledge obtained at the lessons of "Geography of Ukraine". We classified such forms and methods: problem-based learning, use of works of art, music and painting; use of information and computer technologies; use of didactic games; creative tasks, non-traditional forms of conducting lessons, and project method.

REFERENCES

1. Міронова, С. П. (2010). Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 7, 433–443 (Mironova, S. P. (2010). Correctional orientation of the principles of teaching children with mental retardation. *Problems of modern psychology: collection of scientific works of KPPU named after Ivan Ohiienko, Institute of Psychology named after . S. Kostiuk of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 7, 433–443).
2. *The problem of updating the content of the geography course in teaching children with mental retardation*. Retrieved from: <http://www.sworld.com.ua/ntsw/415-7.pdf>
3. Одинченко, Л. К., Скиба, Т. Ю. (2013). Проектна методика навчання як засіб активізації навчальної діяльності учнів спеціальної школи. *Матеріали конференції «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців»*, (сс. 310–313) (Odinchenko, L. K., Skyba, T. Yu. (2013). Method of projects as a means of activating the educational activities of pupils in a special school. *Materials of the conference "Correctional and inclusive education through the eyes of young scientists"*, (pp. 310–313)).
4. Синев, В. Н., Стожок, Л. С. (1977). *Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе*. Киев (Sinev, V. N., Stozhok, L. S. (1977). *Correctional work at the lessons of geography and natural sciences in the auxiliary school*. Kyiv).

АНОТАЦІЯ

Одинченко Лариса, Скиба Тетяна. До питання активації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів на уроках із курсу «Географія України».

У статті розглядаються засоби підвищення ефективності формування знань соціально-економічного змісту в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. На підставі проведеного констатувального етапу педагогічного дослідження встановлено низький рівень соціально-економічних знань учнів і несформованість умінь використовувати набуті раніше знання в нових ситуаціях. Отримані авторами статті висновки проведеного експерименту дозволили констатувати необхідність визначення й систематизації методів і форм навчання, що будуть сприяти не тільки корекції недоліків інтелектуальної діяльності розумово відсталих школярів, а й забезпечуватимуть активізацію їх пізнавальної діяльності. Наводяться приклади використання кожного з перелічених засобів у межах вивчення курсу «Географія України». До основних засобів активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів у межах вивчення курсу «Географія України» віднесено: проблемне навчання, використання художніх творів, музики та живопису,

застосування інформаційно-комп'ютерних технологій, використання дидактичних ігор, використання творчих завдань, проектної технології навчання, використання нетрадиційних форм проведення уроків.

Ключові слова: *розумово відсталі учні, соціально-економічні знання, констатувальний етап дослідження, засоби активізації пізнавальної діяльності.*

РЕЗЮМЕ

Одинченко Лариса, Скиба Татьяна. К вопросу активизации познавательной деятельности умственно отсталых учеников на уроках курса «География Украины».

Статья посвящена освещению вопроса повышения эффективности процесса формирования социально-экономических знаний у умственно отсталых учеников. Опираясь на полученные результаты констатирующего эксперимента, выделены основные средства активизации когнитивной деятельности учащихся с нарушением интеллектуальной деятельности в рамках изучения курса «География Украины»: проблемное обучение, использование художественных произведений, музыки и живописи, применение дидактических игр, использование информационно-компьютерных технологий, творческих заданий, проектной технологии обучения, нетрадиционных форм проведения уроков.

Ключевые слова: *умственно отсталые дети, социально-экономические знания, констатирующий этап исследования, средства активизации познавательной деятельности.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Дацко Ольга. Співпраця Європейської асоціації університетів із європейськими освітніми організаціями: сучасні тенденції.....	3
---	---

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Білошапка Наталія. Використання засобів комп'ютерної візуалізації при формуванні інтелектуально-графічної культури майбутнього фахівця	11
Давискиба Вячеслав. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-електромеханіків у коледжах транспортної інфраструктури	21
Діхнич Катерина. Педагогічна практика майбутніх учителів початкової школи в умовах реалізації Концепції Нової української школи	32
Єременко Інна. Інтернаціоналізація забезпечення якості вищої освіти в Україні: історія і сучасність	43
Зосименко Оксана. Педагогічне проектування як засіб розвитку професійної компетентності педагога в системі післядипломної освіти.....	56
Іваній Ігор. Акме-культурологічні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту: базові поняття.....	68
Козаченко Галина. Самоосвіта як фактор розвитку педагогічної компетентності викладача фармацевтичного профілю	79
Крившенко Ліна. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до використання евристичного діалогу.....	87
Куртова Галина, Рибалко Петро, Красілов Андрій. Педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання	100
Левенок Інна. Професійно орієнтований текст як засіб формування мовнокомунікативних навичок іноземних студентів медичних спеціальностей	112
Лі Ює. Формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва: експериментальна перевірка методики	123
Ляшенко Ірина. Розуміння потреб студентів у викладанні англійської мови професійного спрямування.....	134
Міхно Світлана. Технологія формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки (при вивченні педагогічних дисциплін)	145

Пахненко Ірина. Принципи вивчення дисциплін лінгвістичного циклу у ЗВО	155
Подосиннікова Ганна. Методична типологія труднощів навчання ідіоматичного розмовного мовлення майбутніх учителів англійської мови	172
Полякова Ганна. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін	186
Пташенчук Оксана, Чайченко Надія. Дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології	200
Семенов Олена. Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до організації дозвіллевої діяльності старшокласників засобами медіаосвіти	215
Сущенко Олена. Теоретичні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації	226
Ячменик Марина. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.....	237

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бацуровська Ілона. Історичні аспекти розвитку масових відкритих он-лайн курсів у вищій освіті	250
Богомоллова Марина. Соціальне виховання в діяльності народного комісаріату освіти України у 1920–1922 рр.	258
Єремус-Левандовська Анна. Методика навчання колоратурного співу сопрано: колоратурна техніка в операх Станіслава Монюшка (вибрані приклади)	268
Корж-Усенко Лариса. Періодизація розвитку вищої освіти в Україні	278
Коштур Яна. Шляхи оптимізації навчання плаванню дітей 6-річного віку в умовах глибокого плавального басейну.....	293
Лазоренко Сергій, Балашов Дмитро, Чхайло Микола. Військові та фізичні звичаї староруських богатирів	303
Лі Жуйцін. Методичне забезпечення розвитку музично-естетичного смаку підлітків	313
Павленко Інна. Рівень соматичного здоров'я і фізичного розвитку старшокласниць.....	324
Сидоренко Наталія. Змістово-методичне забезпечення освітнього процесу у школах для національних меншин на території Північно-Східної України у 20–30-х роках XX століття.....	336
Синишин Лілія. Художньо-промислова освіта Галичини кінця XIX – першої половини XX століття: періодизація розвитку	348

Статівка Валентина, Лі Фаюань. Естетична функція мови і формування мовного естетичного ідеалу	360
Тарасова Тетяна. «Екологія і діалектика»: до 30-річчя педагогічної технології.....	378

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бєлова Олена. Особливості агресивного стану в молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку.....	397
Курєнкова Анна. Дослідження рівнів сформованості соціальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку із порушенням інтелекту	406
Одинченко Лариса, Скиба Тетяна. До питання активації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів на уроках із курсу «Географія України»	417

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Дацко Ольга. Сотрудничество Европейской ассоциации университетов с европейскими образовательными организациями: современные тенденции	3
--	---

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Белошапка Наталья. Использование средств компьютерной визуализации при формировании интеллектуально-графической культуры будущего специалиста	11
Давискиба Вячеслав. Экспериментальная проверка педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущих техников-электромехаников в колледжах транспортной инфраструктуры.....	21
Дихныч Екатерина. Педагогическая практика будущих учителей начальной школы в условиях реализации Концепции Новой украинской школы.....	32
Ерёменко Инна. Интернационализация обеспечения качества высшего образования в Украине: история и современность	43
Зосименко Оксана. Педагогическое проектирование как средство развития профессиональной компетентности педагога в системе последипломного образования	56
Иваний Игорь. Акме-культурологические основы профессионально-педагогической подготовки специалистов физического воспитания и спорта: базовые понятия.....	68
Козаченко Галина. Самообразование как фактор развития педагогической компетентности преподавателя фармацевтического профиля	79
Крившенко Лина. Педагогические условия подготовки будущих учителей к использованию эвристического диалога	87
Куртова Галина, Рибалко Петр, Красилов Андрей. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности студентов аграрных университетов в процессе физической подготовки .	100
Левенок Инна. Профессионально ориентированный текст как средство формирования языковых и коммуникативных навыков иностранных студентов медицинских специальностей.....	112
Ли Юе. Формирование художественно-смысловых представлений будущих учителей музыкального искусства: экспериментальная проверка методики	123

Ляшенко Ирина. Понимание потребностей студентов в преподавании английского языка профессионального направления	134
Михно Светлана. Технология формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин.....	145
Пахненко Ирина. Принципы изучения дисциплин лингвистического цикла в вузе	155
Подосинникова Анна. Методическая типология трудностей обучения идиоматичной разговорной речи будущих учителей английского языка	172
Полякова Анна. Развитие средового подхода в высшем образовании в условиях глобальных изменений.....	186
Пташенчук Оксана, Чайченко Надежда. Дидактическая система формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии.....	200
Семенов Елена. Подготовка будущих учителей украинского языка и литературы к организации досуговой деятельности старшеклассников средствами медиаобразования	215
Сущенко Елена. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по физической реабилитации.....	226
Ячменик Марина. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей-словесников к использованию средств медиаобразования в профессиональной деятельности	237
РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ	
Бацуровская Илона. Исторические аспекты развития массовых открытых он-лайн курсов в высшем образовании.	250
Богомолова Марина. Социальное воспитание в деятельности Народного Комиссариата образования Украины в 1920–1922 гг.....	258
Еремус-Левандовская Анна. Методика обучения колоратурного пения сопрано: колоратурная техника в операх Станислава Монюшко (избранные примеры)	268
Корж-Усенко Лариса. Периодизация развития высшего образования в Украине	278
Коштур Яна. Пути оптимизации обучения плаванию детей 6-летнего возраста в условиях глубокого плавательного бассейна	293
Лазоренко Сергей, Балашов Дмитрий, Чхайло Николай. Военные и физические победы древнерусских богатырей	303
Ли Жуйцин. Методическое обеспечение развития музыкально-эстетического вкуса подростков	313

Павленко Інна. Уровень соматического здоровья и физического развития старшекласниц	324
Сидоренко Наталья. Содержательно-методическое обеспечение образовательного процесса в школах для национальных меньшинств на территории Северо-Восточной Украины в 20–30-х годах XX века	336
Сынышын Лилия. Художественно-промышленное образование Галиции конца XIX – первой половины XX века: периодизация развития	348
Стативка Валентина, Ли Фаюань. Эстетическая функция языка и формирование языкового эстетического идеала	360
Тарасова Татьяна. «Экология и диалектика»: к 30-летию педагогической технологии	378

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Белова Елена. Особенности агрессивного состояния у младших школьников с нарушениями речи	397
Куренкова Анна. Исследование уровня сформированности социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта	406
Одинченко Лариса, Скиба Татьяна. К вопросу активизации познавательной деятельности умственно отсталых учеников на уроках курса «География Украины»	417

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Datsko Olha. Cooperation of European University Association with European educational organizations: modern trends.....	3
--	---

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Biloshapka Nataliia. Use of computer visualization tools in the formation of intellectual-graphic culture of the future specialist	11
Daviskiba Vyacheslav. Experimental verification of pedagogical conditions of forming professional competence of the future technicians-electricians at colleges of transport infrastructure.....	21
Dikhnych Kateryna. Pedagogical practice of the future primary school teachers in the context of the Concept of New Ukrainian School	32
Yeremenko Inna. Internationalization of higher education quality assurance in Ukraine: the past and the present	43
Zosymenko Oksana. Pedagogical projecting as a means of development of professional competence of the teacher in the system of postgraduate education	56
Ivanii Ihor. Acme-culturological bases of professional-pedagogical training of physical education and sports specialists: basic concepts	68
Kozachenko Galina. Self-education as a pedagogical competence development factor of the teachers of pharmaceutical profile	79
Krivshenko Lina. Pedagogical conditions for training of the future primary school teachers to use the heuristic dialogue	87
Kurtova Halyna, Rybalko Petro, Krasilov Andrii. Pedagogical conditions for the formation of health-saving competence of students of agricultural universities in the process of physical training	100
Levenok Inna. Professionally oriented text as a way of language and communicative skills formation in foreign medical students	112
Li Yuyu. Formation of artistic-semantic ideas of the future musical art teachers: experimental verification of the methodology	123
Liashenko Iryna. Understanding needs in ESP teaching	134
Mikhno Svitlana. Technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses	145
Pakhnenko Irina. Principles of studying the subjects of linguistic cycle at the university	155
Podosynnikova Hanna. The methodological typology of difficulties of teaching idiomatic constructions of English educated colloquial speech to future English teachers	172

Polyakova Hanna. Development of the environmental approach in higher education in the context of global changes	186
Ptashenchuk Oksana, Chaichenko Nadiia. Didactic system of formation of research competence of the future biology teachers	200
Semenog Olena. Training of the future Ukrainian language and literature teachers to organization of students' leisure activities using software media	215
Sushchenko Olena. Theoretical basis for the formation of professional competence of the future physical rehabilitation specialists	226
Yachmenyk Maryna. Pedagogical conditions of the future language teachers' readiness formation to use tools of media education in professional activity	237

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Batsurovska Ilona. Historical aspects of development of massive open online courses in higher education.....	250
Bogomolova Marina. Social education in the activities of the Ukraine's National education committee in 1920 – 1922	258
Jeremus-Lewandowska Anna. Methods of teaching of coloratura soprano voice: coloratura technique in the operas by Moniuszko (selected examples)	268
Korzh-Usenko Larysa. Periodization of higher education development in Ukraine.....	278
Koshtur Yana. Ways of optimization of teaching 6-year olds how to swim in the conditions of a deep swimming pool	293
Lazorenko Serhii, Balashov Dmytro, Chkhailo Mykola. Military and physical victories of the ancient Russian heroes	303
Lee Ruiqing. Methodological provision for teenagers' musical-aesthetic taste development	313
Pavlenko Inna. The level of somatic health and physical development of the senior schoolgirls	324
Sydorenko Nataliia. Content-methodological provision of the educational process in schools for national minorities in the North-Eastern Ukraine in the 20–30's of the XX century.....	336
Synyshyn Lilia. Artistic-industrial education of Galicia of the late XIX and first half of the XX century: periodization of development.....	348
Stativka Valentyna, Lee Fayuan. Aesthetic function of language and formation of linguistic aesthetic ideal	360
Tarasova Tatiana. "Ecology and dialectic", devoted to 30th anniversary of pedagogical technique	378

SECTION IV. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Olena Bielova. Peculiarities of aggression state of the junior schoolchildren with speech development disorders	397
Kurenkova Anna. Exploration the levels and characteristics of formation of the social competence of senior preschool children with intellectual disabilities	406
Larysa Odynchenko, Tetiana Skiba. To the problem of activation of the cognitive activity of mentally retarded students at the lessons of the course «Geography of Ukraine»	417

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 4 (78). – 436 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номери 10.24139/2312-5993/2018.04

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 10.04.2018.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 25,22. Ум. фарб.-відб. 25,22.
Обл. вид. арк. 29,64. Тираж 100 пр. Вид. № 49.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.