

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 5 (79), 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 № 11 від 14.05.2018)

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. Бялбжезька – 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. Kantowych** – 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 I. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.093(438):005

Ірина Андрощук

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

НАПН України м. Київ

ORCID ID 0000-0002-3557-793X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/003-012

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ КАДРОВИМ ПОТЕНЦІАЛОМ УНІВЕРСИТЕТІВ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Метою наукової розвідки є аналіз стратегічного управління кадровим потенціалом університетів Республіки Польща у співвідношенні з загальною стратегією розвитку університетів.

Для досягнення поставленої мети і розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів дослідження: аналіз, зіставлення, індукція та дедукція, систематизація й узагальнення, проблемно-прогностичний метод.

У результаті здійсненого дослідження визначено рівні стратегій, з'ясовано сутність стратегічного управління кадровим потенціалом і описано односторонні й двосторонні її взаємозв'язки із загальною стратегією розвитку, розглянуто три площини стратегічного управління кадровим потенціалом.

Практичне значення дослідження полягає у прикладній реалізації теоретичних та методологічних напрацювань, викладених у даній розвідці, у практичний процес здійснення стратегічного управління кадровим потенціалом як українських, так і польських університетів.

Аналізуючи наукові джерела та стратегії розвитку польських університетів, проводячи інтерв'ювання з керівниками структурних підрозділів та викладачами, дійшли висновку, що стратегічне управління кадровим потенціалом в університетах Польщі частіше відбувається на основі загальної стратегії розвитку, ураховуючи довготермінову мету й організаційну структуру університету.

У подальших наукових розвідках досліджуватимемо проблему побудови індивідуальних стратегій розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща.

Ключові слова: *кадровий потенціал, кадрові ресурси, стратегія організації, стратегія розвитку університету, стратегічне управління.*

Постановка проблеми. Відсутність стабільності протягом останніх десятиліть на ринку освітніх послуг Республіки Польща, реформи в галузі вищої освіти вимагають підвищення конкурентоздатності університетів, створення таких стратегій розвитку, які давали б результати на дальшу перспективу й були мотивуючими для абітурієнтів, які обирали би навчальний заклад, що піклується про рівень надання освітніх послуг, про створення можливості проходити практику в найкращих закладах Польщі та Європи, отримувати подвійні дипломи, брати участь у програмах обміну студентів

різних країн. Звідси виникає потреба створення стратегії, яка б передбачала професійний розвиток кадрового персоналу, що такі послуги надає. Тому, окрім стратегії розвитку університету, керівництво навчального закладу має створювати функціональні стратегії, серед яких значну роль відіграє стратегія розвитку кадрового персоналу, яка сприяє ефективному використанню людського капіталу. Зазначимо, що при цьому має відбуватися мотивація викладача до розвитку з метою досягнення найвищого рівня професіоналізму і водночас найбільш віддаленої стратегічної мети університету.

Аналіз статистичних даних про рівень безробіття та міграції населення Республіки Польща свідчить про те, що молоді особи, які не знайшли роботи після отримання дипломів про вищу освіту, виїжджають до інших країн – Німеччини, США, Швеції. Викладачі кафедр менеджменту зазначають в інтерв'ю про те, що неповне навантаження й невисока заробітна плата спричиняють потребу роботи за сумісництвом (як в інших університетах, так і в фірмах та установах).

Така ситуація є результатом переважання стратегій розвитку над функціональними стратегіями в польських університетах. Тому, на думку польських науковців, досить актуальною є стратегія, яка базується на засобах – resource based strategy (Griffin, s. 233).

Аналіз актуальних досліджень дає змогу зробити висновок, що проблеми стратегічного управління та стратегій розвитку є предметом уваги іноземних науковців: M. Armstrong, G. Maniak, J. Bugaj, M. Kostera, O. Lundy, A. Cowling, але немає комплексного дослідження, у якому би здійснювався аналіз співвідношення стратегічного управління розвитку персоналу зі стратегією розвитку університету.

Виходячи з вищезазначеного, **метою статті** є аналіз теорії та методології здійснення стратегічного управління при формуванні кадрових стратегій, із особливим аналізом та представленням їх значної ролі при формуванні й реалізації стратегій розвитку університетів.

Методи дослідження: для досягнення поставленої мети і розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів дослідження: аналіз документів, наукових джерел із метою вивчення стану розробленості проблеми; зіставлення – для порівняння поглядів різних науковців та менеджерів на досліджувану проблему; індукції та дедукції, систематизації й узагальнення – для виділення спільного і відмінного у стратегіях розвитку та стратегіях розвитку кадрового потенціалу; проблемно-прогностичний – для науково обґрунтованого впровадження результатів дослідження у практику вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Стратегічне управління – комплексний постійний процес управління, налаштований на формулювання і впровадження результативних стратегій, які сприяють досягненню

найвищого рівня взаєморозуміння організації та її оточення, а також досягненню стратегічних цілей.

Стратегії організацій та установ мають завдання протистояти несприятливим зовнішнім чинникам і створити можливість використання таких факторів і впливів, які б позитивно впливали на розвиток організації, ефективність результатів її діяльності, на розвиток кадрового потенціалу, який її обслуговує.

Розроблена стратегія повинна мати адаптаційний характер і використовувати всі наявні ресурси. Перед розробленням стратегії необхідно вивчити існуючий стан речей, організацій (установ)-конкурентів із метою виділення істотних позитивних складників, які відрізняють дану організацію і є базовою їх властивістю.

Польські науковці стратегію організації пропонують розглядати на трьох рівнях (табл. 1).

Таблиця 1

Три рівні стратегій організації

№ п/п	Рівень стратегії	Ключові питання
1.	Загальна стратегія організації (corporate strategy)	Якими видами діяльності має займатися наша організація?
2.	Конкурентна стратегія (business strategy)	На яких ринках і в яких сегментах повинна конкурувати організація? Якими результатами має конкурувати організація? Яким чином організація може досягнути конкурентної переваги?
3.	Функціональна стратегія – маркетингова, персональна (funkcjonal strategy)	Інтерпретація даного персоналу в реалізації стратегії конкуренції

Джерело: Maniak, G. (2003). Polityka personalna firmy – strategia funkcjonalna czy uwarunkowanie strategii rozwoju. Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 367, 127.

У теорії менеджменту представлені різні моделі стратегічного управління. Реалізація стратегії, на думку зарубіжних науковців, має призвести до позитивної зміни організації й результатів її діяльності і врахування таких елементів: структура університету; використання засобів (передусім, людських); рівень кваліфікації менеджерів; культура університету в цілому і культура кожного працівника; рівень заробітної плати та способи мотивації працівників; типи і стилі керівництва; політика університету, функції, розпорядження (Lundy, Cowling, s. 46–49).

Умова ефективної діяльності університету – це інтеграція загальної стратегії розвитку зі стратегією розвитку людських ресурсів. Незважаючи на кілька принципових причин, які ускладнюють їх інтеграцію, необхідно усвідомлювати наявність базових речей, які потрібно враховувати при створенні вищезазначених стратегій. До них належать місія університету,

цінності, традиції та культура, професійний рівень ректора та керівників усіх структурних підрозділів, філософія і культура управління кадрами.

Для здійснення кореляції між основною стратегією розвитку університету та стратегією розвитку людських ресурсів необхідно враховувати потреби навчального закладу і згідно з цим змінювати організаційну структуру. Польські науковці зазначають, що стратегічне управління людськими ресурсами вважається найважливішим чинником, який допомагає відповісти на виклики зовнішніх впливів (економічні, культурні, політичні), а також на поведінкові зміни й очікування працівників.

Стратегічне управління персоналом охоплює рішення, які стосуються працівників, що скеровують їх діяльність на довгу перспективу та мають основне значення для реалізації цілей фірми, які підтримують її діяльність з метою отримання нею конкурентних переваг (Armstrong, s. 56).

У багатьох установах, організаціях, фірмах формулювання персональної стратегії є інтегральною частиною формулювання загальної стратегії розвитку. З одного боку, персональна стратегія може визначити напрям розвитку організації, маючи в собі стратегічну конкурентну перевагу. З іншого боку, кадрова система, подібно до структури організації, має бути скомпонована таким чином, щоб максимально уможливити реалізацію стратегії. У зв'язку з цим у стратегічному підході до управління персоналом в університеті акцент ставиться на: трактування працівників як активу організації (основного капіталу); урахування впливу оточення, з огляду на конкурентність і зовнішній ринок праці; діяльність у дальшій перспективі; зв'язок із загальною стратегією розвитку університету та її цінності; урахування можливостей і особливостей кожного працівника, а не лише керівників структурних підрозділів.

Персональна стратегія розвитку може мати різні рівні співвідношень із загальною стратегією університету. Адміністративні співвідношення з'являються тоді, коли кадрова діяльність, яка стосується адміністрування у сфері працевлаштування, без стратегічної перспективи (досить часто є так, що особи, які займаються кадрами, не проінформовані про стратегічні, кадрові та загальні цілі організації). Односторонні співвідношення з'являються тоді, коли діяльність у сфері управління кадрами підпорядкована реалізації загальної стратегії. У такому співвідношенні головна роль відводиться загальній стратегії розвитку, а управління кадровим потенціалом розглядається як один із багатьох напрямів, що виникають із загальної стратегії (тобто кадрова стратегія виступає однією з багатьох функціональних стратегій).

Існують також двосторонні співвідношення між загальною і персональною стратегіями. При цьому управління працівниками університету впливає як на формулювання, так і на впровадження стратегії розвитку закладу. Ефективне використання кадрового потенціалу можливе тоді, коли університет опрацює послідовну кадрову політику, що базується на розумінні працівником конкретних вимог і очікувань як керівництва, так студентів і

суспільства до переліку та рівня його компетентностей, прав і обов'язків, а також інформації щодо управління персоналу, яке принесе результат закладу вищої освіти на конкурентному ринку.

Довготермінові цілі та принципи на площині управління людськими ресурсами можуть ініціюватися найвищим керівництвом, а за їх реалізацію та результативність мають відповідати керівники нижчих щаблів. Кадрова стратегія не може спиратися на загальні формулювання. Щоб покращити якість управління кадровим потенціалом, потрібно здійснити зміни в середині організації, які стосуються поведінки працівників, відношення до власного розвитку та до розвитку організації. Тому стратегічне управління кадровим потенціалом розглядатимемо в трьох площинах:

1) функціональній: яка полягає на виокремленні функцій, що реалізуються в межах цієї площини;

2) інструментальній: у межах якої окреслюються і створюються відповідні інструменти (техніки) для реалізації функцій;

3) інституційній, яка полягає на створенні відповідної організаційної структури.

Щоб максимально співвіднести персональну стратегію із прийнятою загальною стратегією розвитку університету, потрібно підібрати відповідні інструменти реалізації персональної функції. Ті університети, які приймають за свою стратегічну ціль здобуття позиції лідера, повинні так підібрати елементи персональної системи, щоб вони сприяли розвиткові продуктивності праці.

Університети, які зорієнтовані на конкуренцію щодо високого рівня підготовки випускників, при доборі елементів персональної системи керуються абсолютно іншою логікою. Основними цілями в даному випадку є відбір і стимулювання до розвитку креативних, ініціативних викладачів, які переживають за реноме і рейтинг університету, а відповідно й за високий рівень надання освітніх послуг і рівень підготовки випускників.

Загальну відповідність персональної стратегії до стратегії розвитку університету представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Елементи персональної системи і тип стратегії університету

Тип загальної стратегії	Добір елементів персональної системи
Стратегія лідера	1. Планування: періоди короткотерміновий і середньотерміновий, сталий розвиток поточних потреб і кадрових пропозицій, кількісний підхід, використання зовнішнього ринку праці. 2. Кадрова політика: вертикальні кар'єрні стежки, швидкі аванси, зовнішній ринок праці, суворе селекціонування при наборі, а також відбір за критеріями продуктивності й ефективності праці. 3. Оцінка: концентрація на результатах, відносна шкала оцінок, короткий період оцінювання.

	<p>4. Стимулювання і покарання: поєднання нагород із реалізацією цілей, нагороди, пов'язані з кар'єрою, грошові нагороди, виявлення професійного вигорання, деградації, у результаті чого відбувається звільнення.</p> <p>5. Розвиток: спеціальне навчання – підвищення кваліфікації: короткотермінові курси, самонавчання, менторство, коучінг</p>
Стратегія диференціації	<p>1. Планування: довготермінове, акцент на якість кадрового персоналу.</p> <p>2. Кадрова політика: більше альтернативних кар'єр, горизонтальні кар'єрні стежки, групова робота – довготривале і безпечне працевлаштування.</p> <p>3. Оцінка: короткотермінове та довготермінове оцінювання праці, загальні критерії, преміювання за активність, абсолютна шкала оцінок.</p> <p>4. Стимулювання й покарання: професійний розвиток як нагорода, винагороди за активність і лояльність до розвитку університету.</p> <p>5. Розвиток: загальне і спеціалізоване навчання, багато засобів на розвиток організації, інтенсивні інвестиції в розвиток персоналу</p>

Опрацювання власне на основі джерела: Kostera, M. (1997). Zarządzanie personelem. PWE, Warszawa, (ss. 38–39).

Основним завданням є сформулювати стратегічні цілі, які допоможуть досягнути основну стратегічну мету. Для цього потрібно визначити пріоритети університету; цілі та плани, зіставити їх із завданнями та можливостями в площині кадрового потенціалу. У таблиці 3 представлено основні стратегічні цілі університету та зіставлено їх із завданнями в управлінні кадровими ресурсами.

Таблиця 3

Стратегічні цілі університету та завдання в управлінні кадровими ресурсами

Стратегічні цілі університету	Завдання в управлінні кадровими ресурсами
Яка місія нашого університету?	Які кадри потребуємо для виконання місії організації?
Чи наша система цінностей відповідає місії? Що можемо сказати про культуру нашого університету?	Як можна здійснити необхідні зміни?
Які існують ключові проблеми, перед якими стоїть наш університет?	Як ці питання можуть вплинути на структури, персональні системи й вимоги, що ставляться перед працівниками?
Які фактори впливають на реалізацію сформульованої місії?	Якою мірою успіх організації залежить від якості, мотивації, поведінки і ставлення до виконання обов'язків працівників?

Опрацювання власне на основі джерела: Armstrong, M. (2000). Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie. Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.

Як пропонує Гражина Маняк, основні техніки і дії, пов'язані з людським потенціалом, які охоплюють такі сфери, як конкурсний набір, управління виконанням роботи, управління заробітною платою, навчання й особистісний

розвиток, належать до економічної стратегії розвитку організації, яка будується на трьох рівнях (Maniak, 2003, s. 132 – 133).

1. *Стратегічний*, на якому звертається увага на спільний простір між організацією, оточенням; пріоритетною площиною зацікавлення є університет як суцільна організація. У площині управління кадровими ресурсами на цьому рівні потрібно виокремити:

а) планування наступності, спрямоване на формування резерву на керівні посади;

б) планування кадрових ресурсів, тобто прогнозування структури кадрових потреб;

в) управління завданнями: окреслення функціональних обов'язків кожного працівника і створення мотиваційних та стимуляційних систем із метою отримання найкращих результатів працівників;

г) управління оплатою праці – створення системи ефективною оплати праці, а також ідентифікація типів оплати праці, які повинні бути пов'язані з досягненням довготермінових цілей;

д) навчання і розвиток – створення загального плану розвитку організації з метою зацікавлення майбутніх працівників.

2. *Керівний (тактичний)*, який передбачає вдосконалення політики, практики та систем, які стосуються кадрового потенціалу організації. Політика розвитку і стратегічні плани, які стосуються управління кадровим потенціалом, перекладаються на конкретні системи (прийняття на роботу й селекціонування кадрів, оплати праці, стимулювання та мотивування працівників).

3. *Операційний*, досить істотний у концепції управління кадровим потенціалом. На даному рівні засоби, сконструйовані на тактичному рівні, використовується для управління людськими ресурсами організації.

Аналіз наукових джерел дає змогу виділити чотири стратегічні підходи до розвитку працівників (Pocztowski, 2007, s. 275–276):

1) ситуативний (у разі необхідності);

2) процесний (запланований процес, який передбачений діяльністю організації);

3) вибірковий (скерований на конкретних працівників);

4) контрактний (реагування на потреби розвитку, зовнішні потреби ринку).

Якщо їх співвідносити із професійним розвитком викладачів польських університетів, то ситуативний або вибірковий підходи стосуються якоїсь передбачуваної події, яка суттєво пов'язана зі стратегією професійного розвитку. Найчастіше вони можуть бути пов'язані з підготовкою до акредитації або покращення якості надання освітніх послуг окремими викладачами.

Процесний підхід може виникати в загальній стратегії університету й охоплювати організаційну діяльність, яка підтримує професійний розвиток викладачів.

Контрактний підхід може використовуватися у випадку реалізації спецкурсу, конкретної дисципліни, проведення навчань, тренінгів із запрошенням конкретних осіб – експертів або високопрофесійних фахівців. Усі вищезгадані підходи, які сприяють професійному розвитку викладача, сприяють також організаційному розвитку університету.

У результаті здійсненого дослідження визначено рівні стратегій, з'ясовано сутність стратегічного управління кадровим потенціалом і описано односторонні та двосторонні її взаємозв'язки із загальною стратегією розвитку університету, розглянуто три площини стратегічного управління кадровим потенціалом.

Практичне значення дослідження полягає у прикладній реалізації теоретичних та методологічних напрацювань, викладених у даній розвідці, у практичний процес здійснення стратегічного управління кадровим потенціалом як українських, так і польських університетів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, можемо ствердити, що діяльність, яка відбувається в межах персональної стратегії, виходить за рамки класичної функції управління персоналом і у взаємозв'язку із загальною стратегією університету охоплює:

1) моделювання структури університету – реструктуризація, зміна організації праці згідно з вимогами запланованої діяльності закладу;

2) творення традиції (культури університету) – вплив на поведінку працівників за допомогою відбору відповідних кадрів, оцінку діяльності, мотивування та розвиток працівників, формулювання місії університету, так, щоб викладачі розуміли її значимість, підтримували її та брали участь у її реалізації;

3) створення клімату активної участі викладачів за допомогою написання проектів та освітніх програм, які мають на меті повнішу ідентифікацію працівників із місією фірми;

4) еластичність – створення умов до найширшого використання потенціалу працівників, а також стимулювання викладачів до дальшого навчання, самоосвіти і професійного розвитку;

5) збільшення площини мотивації новими інструментами – окрім традиційних до суспільних потреб викладачів, завдяки створенню відчуття потрібності, значимості і співучасті в розв'язанні завдань університету;

6) добір та селекція – пристосування кадрового потенціалу до потреб і вимог університету, які змінюються;

7) розвиток кадрового потенціалу – організація навчання, курсів, заохочення викладачів до участі в міжнародних проектах, грантах; адаптація програм навчання викладачів до потреб університету й самих учасників;

8) оцінка результатів діяльності – опрацювання і впровадження систем, які конкретно окреслюють стандарти результатів та діяльності на кожному організаційному рівні університету;

9) формування відповідних стосунків викладач – завідувач кафедри, розвиток атмосфери співпраці й прямування до спільної мети – підвищення рейтингу кафедри та університету завдяки будіванню позитивного клімату та демократичного стилю управління.

Дана наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, але дає відповіді на запитання, чим відрізняється стратегічне управління від стратегії управління та який існує взаємозв'язок між стратегією управління розвитком університету та стратегією розвитку кадрового потенціалу.

У подальших наукових розвідках досліджуватимемо проблему побудови індивідуальних стратегій розвитку викладачів кафедр менеджменту університетів Республіки Польща.

ЛІТЕРАТУРА

1. Armstrong, M. (2000). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*. Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków.
2. Griffin, R. (1996). *Podstawy zarządzania organizacjami*. PWN, Warszawa.
3. Kostera, M. (1997). *Zarządzanie personelem*. PWE, Warszawa.
4. Lundy, O., Cowling, A. (2000). *Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi*. Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
5. Maniak, G. (2003). Polityka personalna firmy – strategia funkcjonalna czy uwarunkowanie strategii rozwoju. *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 367, 125–138.
6. Poczowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*.

РЕЗЮМЕ

Андрощук Ирина. Стратегическое управление кадровым потенциалом университетов Республики Польша.

Целью научной публикации является анализ стратегического управления кадровым потенциалом университетов Республики Польша в соотношении с общей стратегией развития университетов.

Для достижения поставленной цели и решения поставленных задач использован комплекс общенаучных и специальных методов исследования: анализ, сопоставление, индукция и дедукция, систематизация и обобщение, проблемно-прогностический метод.

В результате проведенного исследования определены уровни стратегий, выяснена сущность стратегического управления кадровым потенциалом и описаны односторонние и двусторонние ее взаимосвязи с общей стратегией развития, рассмотрены три измерения стратегического управления кадровым потенциалом.

Практическое значение исследования заключается в прикладной реализации теоретических и методологических наработок, изложенных в данной публикации в практический процесс осуществления стратегического управления кадровым потенциалом как украинских, так и польских университетов.

Анализируя научные источники и стратегии развития польских университетов, проводя интервьюирование с руководителями структурных подразделений и преподавателями, мы пришли к выводу, что стратегическое управление кадровым потенциалом в университетах Польши чаще происходит на основе общей стратегии развития, учитывая долгосрочную цель и организационную структуру университета.

В дальнейших научных исследованиях будет рассмотрена проблема построения индивидуальных стратегий развития преподавателей кафедр менеджмента университетов Республики Польша.

Ключевые слова: *кадровый потенциал, кадровые ресурсы, стратегия организации, стратегия развития университета, стратегическое управление.*

SUMMARY

Androshchuk Iryna. Strategic talent management of the universities in the Republic of Poland.

The purpose of the study is to analyze the strategic management of the human resources potential of the universities in the Republic of Poland in relation to the general strategy of a university development.

A complex of general scientific and special research methods was used to achieve the set goal and to solve the problems: analysis of documents, scientific sources with the purpose of studying the state of problem development; comparison – to compare the views of different scholars and managers on the matter under investigation; induction and deduction, systematization and generalization – to distinguish common and distinctive features in development strategies and human resource development strategies; problem-prognostic one – for scientifically grounded research results introduction into higher education practice.

As a result of the conducted research the levels of strategies are determined, the essence of strategic talent management is clarified, and one-sided and bilateral constraints with the general development strategy are described, three areas of strategic personnel management are considered: functional; instrumental; institutional, as well as four strategic approaches for staff development: situational; process; selective and contractual.

The practical value of the study is to apply the theoretical and methodological developments outlined in this research into the practical process of executing strategic talent management of both Ukrainian and Polish universities.

Having analyzed scientific sources and strategies for the development of Polish universities, conducted interviews with the heads of structural units and teachers it was concluded that strategic talent management in Polish universities tends to be based on a general development strategy taking into account the long-term goal and the organizational structure of the university.

The problem of building up individual strategies will be explored for the teacher development within the departments of management in the universities of the Republic of Poland in further studies.

Key words: *human potential, human resources, strategy of organization, university development strategy, strategic management.*

UDC 371.274/276

Maryna Boichenko

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-0543-8832

Nataliia Kokhanova

Communal Organization of Sumy educational complex

“Pre-school education institution-
general secondary school of the I degree” № 41 “Raduga”

ORCID ID 0000-0002-7458-9087

Alina Sbruieva

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-1910-0138

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/013-025

ASSESSING ENGLISH LANGUAGE LEARNERS’ KNOWLEDGE IN GENERAL SECONDARY SCHOOLS IN UKRAINE AND POLAND

The article highlights peculiarities of assessing English language learners’ knowledge in general secondary schools in Ukraine and Poland in comparative aspect in order to find positive conceptual ideas of Polish experience that can be extrapolated in Ukraine. It is found out that Ukraine and Poland have common goals and principles of national assessments; in both countries the form of assessment is testing. The main difference is in character of exam – compulsory (Poland) and optional (Ukraine) and test scores that testify to the quality of English language teaching.

Key words: *knowledge assessment, English language learners, English language learners’ knowledge assessment, general secondary schools, Ukraine, Poland.*

Introduction. English as a universal international language is an important element of the modern world that is used in many countries. Therefore, in order to meet global trends, in the vast majority of universities around the world, English is one of the compulsory subjects to study. Often an important, even decisive factor in applying for a particular position, university or membership in an institution is the level of the person’s use of this language.

Knowledge of foreign languages is the key to success in the modern world, where communication in foreign languages and the processing of enormous amounts of information are becoming increasingly important. More recently, scientists from the University of London, through extensive statistical and scientific studies, have come to the conclusion that people who learn foreign languages have a more flexible and original thinking. This conclusion is based on the fact that researchers scientifically confirmed the direct relationship between the activity of brain and the knowledge of several languages.

Knowing English is no longer an amazing skill, but a necessity. It is currently taught at kindergartens, schools, colleges and at numerous courses.

And in some countries even mathematics and some other subjects of curriculum are taught in English.

Unfortunately, little attention is paid to the study of foreign languages in our schools. There are some schools specializing in studying foreign languages in Ukraine. Students in these schools have a daily language lesson. But their number is rather small. Most schools have a foreign language lesson only twice a week. It is impossible to master any foreign language under such conditions. That is why those who want to improve their knowledge, have to take private lessons or to attend additional courses.

In comparison, Poland, the nearest neighbor of Ukraine, has succeeded in modernizing foreign language teaching and achieved positive results in national assessments, in particular in English. In this context we consider it expedient to study the experience of Poland in order to extrapolate positive conceptual ideas of this experience in our country.

Analysis of relevant research. Different aspects of teaching foreign languages in EU countries have become the issue of special interest of such native researchers as H. Hryniuk, O. Ivachko, T. Korshuk, L. Kotliarova, N. Lohutina, O. Maksymenko, L. Morska, O. Mysechko, S. Nikolaieva, O. Pershukova, O. Petrashchuk, T. Vakaliuk, L. Sakun and others. At the same time, the problem of assessing English language learners' knowledge in general secondary schools in Poland in comparison with Ukraine hasn't been studied enough.

The aim of the article is to highlight peculiarities of assessing English language learners' knowledge in general secondary schools in Ukraine and Poland in comparative aspect in order to find positive conceptual ideas of Polish experience that can be extrapolated in Ukraine.

Research methods. In order to achieve the aim of the article the following methods have been used: general research methods – analysis, synthesis, comparison, classification and generalization, which are necessary for studying the works of native and foreign scientists, official and normative documents; terminological analysis which helped reveal the essence of investigated pedagogical phenomena by detection and clarification of fundamental concepts; structural-logical method that has been used for determining the current state and prospects for further development of quality assurance of ESL teaching, comparative analysis that help find common features and differences in assessing English language learners' knowledge in general secondary schools in Ukraine and Poland.

Research results. In Ukraine, pupils begin to study English in the first grade of primary school. Children get acquainted with the alphabet and learn the basic vocabulary on the topics "I, my family and friends", "Leisure", "Nature", "Holidays and traditions", "School". The main purpose of teaching a foreign language in primary school is formation of communicative competence

of students, which is provided by linguistic and socio-cultural experience, consistent with the age-old possibilities of junior pupils.

At the end of the fourth form, students of comprehensive schools reach the level of A1, pupils of specialized schools with in-depth study of foreign languages reach level A2, which corresponds to the European Linguistic Recommendations [2].

The purpose of primary school is development and socialization of the personality of the students, formation of their national identity, general culture, ideological landmarks, ecological style of thinking and behavior, creative abilities, research and life-affirming skills, the ability to self-development and self-education in the conditions of global changes and challenges. A graduate of a primary school is a patriot of Ukraine, who knows its history; a bearer of Ukrainian culture that respects the culture of other peoples; a competent speaker fluent in the state language, also knows a native and one or more foreign languages; has a desire and ability to self-education; shows activity and responsibility in public and private life; capable of entrepreneurship and initiative; has an idea of the universe; careful about nature; safely and expediently uses the achievements of science and technology; adheres to a healthy lifestyle [3].

At the end of the 9th grade students of the general education institutions studying the first foreign language reach A2+ level, students of specialized schools with in-depth study of a foreign language reach level B1, and those who acquire a second foreign language reach level A2. These levels characterize the results of learning achievements in each type of speech activity and are consistent with the European Linguistic Recommendations.

The school program defines that the task of school is to build such skills:

- communicate within the spheres, topics and situations defined by the current curriculum;
- understand the content of authentic texts while listening;
- read and understand the authentic texts of different genres and types with different levels of understanding of the content;
- communicate in writing in accordance with the tasks set;
- adequately use the experience gained in the study of the mother tongue and other subjects, considering it as a means of conscious acquisition of a foreign language;
- use non-verbal means of communication if there is a shortage of available linguistic means;
- critically evaluate information and use it for different needs;
- express their thoughts, feelings and attitudes;
- interact effectively with others orally, in writing and by means of electronic communication;

- select and apply appropriate communication strategies according to different needs;
- use learning strategies for independent study of foreign languages effectively [3].

At the end of the 11th grade, students of comprehensive schools reach the level B1; pupils of specialized schools with in-depth study of foreign languages reach level B2, which corresponds to the European Linguistic Recommendations [4].

In 2005, the President of Ukraine Viktor Yushchenko gave a decree to the Ministry of Education and Science of Ukraine to transfer to entrance examinations for admission to higher educational establishments by completing the external independent testing (ZNO) during 2005–2006. On December 31, 2005, the Cabinet of Ministers created the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment and officially allowed to enter the university by the results of testing.

In 2006, the ZNO was introduced at the official level. The state budget of Ukraine provided finances for its introduction and monitoring of education quality for the first time. The Ukrainian Center for Educational Quality Assessment began its activities, 9 of its regional centers were being set up. 41,818 graduates were tested, with 6,300 instructors, 700 examiners involved.

In 2007, all education institutions, subordinated to the Ministry of Education of Ukraine, enrolled entrants on the certificates of ZNO. Testing was conducted only in the Ukrainian language, mathematics and history (Ukrainian and world).

On November 1, 2008, the list of certificates of ZNO required for admission to separate specialties was announced. The number of subjects was reduced to eight. First, tests of foreign languages were introduced: English, German, Spanish and French [5].

Table 1

Participation of Ukrainian high school students in ZNO in English

Year	Number of participants	The highest score
2009	56,701	50
2010	86,678	78
2011	62,601	69
2012	82,428	62
2013	83,704	56
2014	69,405	56
2015	71,345	56
2016	77,983	56
2017	78,763	56
2018	89,312	72

Hence, ZNO in English was introduced for the first time in 2009. Testing took place on June 2, 2009. 120 minutes were spent on the test tasks. Tests have been compiled on the basis of the Foreign Independent Evaluation Program 2009 in foreign languages, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 18.09.2008 No. 865) [6]. There were two kinds of activities only: reading and writing. Students had to do the choice tasks with one correct answer, the tasks of establishing conformity, the task for choosing true or false statements, the task to fill the blanks, the task with the detailed answer.

However, in 2010, ZNO turned into an acute political event and triggered a wave of public protests by school graduates throughout the country. Even the best students, whose English language proficiency has been proved by international Cambridge certificates and studying abroad, said that the test exceeds the requirements of the school curriculum and demanded that the tests were too difficult. Students demanded to reduce the minimum acceptable English grade in universities. In response, the Director of the Ukrainian Center for Educational Quality Assessment Ihor Likarchuk said that an English text is not too complicated and unreliable, but Ukrainian students have poor English language skills, and their teachers provide poor quality of training [13].

In 2010, the external independent testing of English was conducted on June 7. According to the results of 2010, about 85 % of applicants had a score of 124 to 180 points [7]. This year students had the tasks of open and closed forms. Closed form task were the task with the choice of one correct answer, the task of establishing conformity, the task for filling the blanks. And there are the closed form of tasks: the task for filling the blanks (with a short answer), the task with a detailed answer. In 2011, ZNO in English was conducted on June 6. From this year the English test consisted of closed and open test tasks. There were the tasks with the choice of one correct answer, to establish conformity, to fill the blanks. And one open form task with a detailed answer. Only three students got the highest score [8].

In 2012, ZNO in English was conducted on May 26. There were three parts in testing: reading, writing and use of English. Below is given one of the closed form tasks of use of English as an example. Such kind of task was used for the first time in the external independent testing in 2012 [9].

Read the text below. For questions (23–32) choose the correct answer (A, B, C or D). Write your answers on the separate answer sheet.

Harry Potter Film Takes \$168m to Break Ticket Records

The (23) _____ Harry Potter movie has shattered box office records in the US and Canada, taking \$168m over its opening weekend. Harry Potter and the Deathly Hallows: Part 2 had already made \$92.1m on its opening day, said the film's distributor, Warner Bros. The (24) _____ opening weekend record was held (25) _____ Batman film The Dark Knight, (26)

_____ took \$10m. The Potter film is the eighth movie in the hugely popular franchise. Fans around the world (27) _____ for hours to be among the first to see the film, which was based on the second part of JK Rowling’s seventh and final book in the series. Most cinemas were showing the film in 3D, which slightly increased the ticket (28) _____. The (29) _____ Potter film series has so far earned more than £4bn worldwide, not including the final film’s takings so far. Internationally, the film had taken \$157.5m by Friday. “A billion dollars is (30) _____ going to happen,” said Dan Fellman, head of domestic distribution at Warner Bros. It has been 10 years (31) _____ the first movie in the series, Harry Potter and the Philosopher’s Stone, was (32) _____. It made stars of its young cast, Daniel Radcliffe, Emma Watson and Rupert Grint.

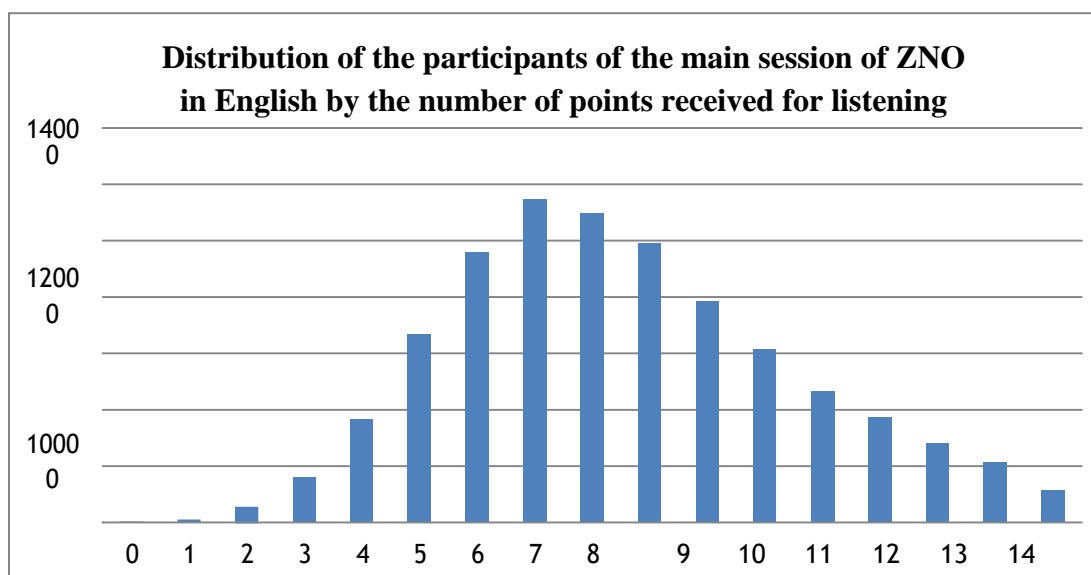
23	A	past	B	definitive	C	final	D	Complete
24	A	initial	B	previous	C	first	D	eventual
25	A	by	B	on	C	with	D	over
26	A	when	B	which	C	what	D	who
27	A	hoped	B	imagined	C	held	D	queued
28	A	interest	B	need	C	price	D	importance
29	A	full	B	all	C	absolute	D	entire
30	A	extremely	B	definitely	C	strictly	D	strongly
31	A	since	B	of	C	as	D	from
32	A	released	B	done	C	prepared	D	Delivered

From 2013 to 2017 the external independent testing of English was conducted without any changes. Every year students may get the highest score 56 points.

Beginning from 2018, the tests had two levels of difficulty – B1 and B2, taking into account the study of English at the standard or academic level. The order of the Ministry of Education and Science of Ukraine is already in force. In particular, it shows the features of ZNO-2018 in English, Spanish, German and French.

In addition, tests in 2018 for the first time included the part of “Listening”: listening to sound tracks and doing tasks for them. This part of

testing may give the students 16 points. We can see the results of listening testing in picture 1.



Picture 1. Results of listening testing of ZNO-2018

Graduates, who scored the results of a foreign language test as an assessment for a state final attestation and who studied the language at the profile level, compiled B2 level test.

This year ZNO in English was conducted on June 1. 89,312 persons took part in it. This number is the biggest from 2009 year. 13 % of students did not pass the lowest threshold of 14 points [12].

We can conclude that the English exam in Ukraine is not compulsory for all the graduates. The largest number of test participants was in 2018, and the smallest number was in 2011. In our opinion, an increase in the participants of ZNO in English language testifies to a higher level of preparation of students and an awareness of the importance of the knowing of a foreign language in modern society.

In the Polish education system, the exam is officially called *egzamin maturalny*, but it is commonly known as *matura*. It is taken on completion of high school, in May (with additional dates in June, and retakes available in August). The exam is not compulsory, although Polish students must pass it in order to be able to apply for higher education courses in Poland and elsewhere.

A major reform of the exam (originally enacted in 1999, although its introduction was delayed) came into effect from 2005. Under the old system (popularly called *stara matura*) teachers from their own schools assessed candidates' performance. In the new system (*nowa matura*) independent examiners assess written work. This is considered to make the results more objective, and as a result Polish higher education institutions no longer run

entrance exams (as they did under the old system), but base their admissions primarily on *matura* results.

As of 2015, every student taking the *matura* takes three compulsory exams at “basic level” in:

- Polish language (including knowledge of Polish and European literature);
- A selected modern language (English, French, German, Italian, Spanish or Russian);
- Mathematics
- as well as at least one subject at “extended level”.

Exams in English language and other languages include both a written paper and an oral examination. Students have to do reading, writing, listening tasks and tasks for use of English.

Results are currently expressed as percentages. To pass the *matura* it is necessary to score at least 30 % in each of the three compulsory exams. The results of the additional exams do not affect whether a student passes, but are usually a factor when applying for higher education places. Since the year 2015, the results are expressed not only as percentages, but are also accompanied by percentiles on the *Matura* certificate. This aims to make comparisons between *Matura* scores from different years fairer.

The exams are conducted by the Central Examination Board, assisted by a number of Regional Examination Boards. The same bodies also conduct tests for pupils completing primary school, and examinations at the end of middle school [14].

Modern foreign language is one of the languages that are included in the compulsory examination. Most high school graduates choose English. At the basic level, the graduate must achieve 30 % to get a high school diploma, while a high score at the advanced level of the English test will allow him to get to most specialties, including neo-philology, social sciences, engineering or administrative research.

Preparing for the main exam in English is multifaceted. First, a high school graduate should study an elementary vocabulary from different areas of life:

- appearance and character of a person;
- description of the house, rooms, purchase and rent;
- school things and subjects, education;
- professions, working conditions and responsibilities;
- names of family members, holidays, periods of life, way of life, forms of spending time;
- food, meals, eating places, recipes;
- names of shops, goods, tourist sites, vocabulary related to travel and sightseeing;
- areas and creators of culture;

- names of sports disciplines, equipment, sporting events;
- vocabulary concerning diseases, personal hygiene;
- names of devices, technologies, inventions;
- names of plants, animals, determining the landscape, weather, environmental hazards, cataclysms;
- state institutions, offices, crime and law, conflicts and social problems [15].

In high school in English, a large amount of grammar is used: all times of Present, Past and Future groups, passive voice and imperative mood.

Below is given an example of basic level exam of 2017 year of reading task. *Zadanie 5. (0–3)*

Przeczytaj trzy teksty związane z pracą. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią tekstu. Zakreśl literę A, B albo C.

Tekst 1

MY FIRST JOB

After a week at Mrs Chapman's store, I felt I belonged there. I did everything Mrs Chapman expected me to do and even more. She was grateful for anything I did, especially things she hadn't asked me to do, for example cleaning the windows. Once my mum asked me jokingly, "Couldn't you do the same in your bedroom, Jane?" I didn't tell her that Mrs Chapman gave me a few pounds more whenever I did something on my own initiative. I was afraid my mum was going to think she should also give me money for doing the housework. This certainly wasn't what I wanted. The truth was that I needed the money to buy her a surprise gift.

(adapted from Red Sky in the Morning by Elizabeth Laird)

5.1. From the text, we learn that Jane

- A. was afraid to tell Mrs Chapman she needed more money.
- B. was paid more when she did some extra work.
- C. received gifts for doing the housework.

There are some schools in Poland such as The General Education School in Śrem that teach students using two languages: Polish and English. This school graduates can pass the exam at bilingual level in English.

From the 2014/2015 school year to the exam of a modern foreign language at the level bilingual as an additional subject can join each graduate, regardless on the type of school he attended and on whether or not to learn a particular language at school. The matriculation examination with a modern foreign language at the bilingual level checks general communication competence of graduates in the scope of a selected foreign language at a highly advanced level. For this purpose, the mastery of the message is checked and skills in the field of a modern foreign language defined in general requirements and detailed in the core curriculum of general education at IV.2 level.

In addition, graduates of schools or bilingual branches are also entitled to terminate additional exam tasks in mathematics, biology, chemistry, physics, history and geography, prepared in a language that is the second language of instruction, according to the rules specified in the Regulation of the Ministry of National Education of 25 April 2013 (Journal of Laws of 2013, Pos. 520) [16].

Below is given a comparative table with the results of the exams from 2015 to 2018 years.

Table 2

Results of the exams from 2015 to 2018 years in Poland

Year	Level	Number of participants	Middle result (%)
2015	Standart	160,000	77
	Extended	89,000	78
2016	Standart	234,000	71
	Extended	125,000	55
2017	Standart	237,000	71
	Extended	132,000	62
2018	Standart	231,843	73
	Extended	146,000	57

It should be stressed that the foreign language exam in Poland is compulsory for all graduates. The largest number of test participants choose English. And each year the number of participants is growing because graduates wish to enter famous European universities. In our opinion, the compulsory English exam can improve the quality of teaching and learning of the language.

Conclusions and prospects for further research. On the basis of comparative analysis of peculiarities of English language learners' knowledge assessment in general secondary schools in Ukraine and Poland we have come to the conclusion that in spite of the common goals and principles of national assessments there are a lot of differences. The main difference is that in Poland English exam is compulsory, while in Ukraine it is not. At the same time Ukrainian educational policy-makers also try to make English exam compulsory. The next difference is that in Poland testing includes both a written paper and an oral examination, while in Ukraine exam is taken only in written form. Besides, Polish high school students can take exams in other subjects in English, while in our country students haven't got such an opportunity. It should also be emphasized, that the test scores of Polish students are much higher than Ukrainian. And in this context the issue of quality of teaching English as a second language in Poland is relevant and will become the subject of our further research.

REFERENCES

1. *Важливість вивчення іноземних мов у сучасному світі (The importance of studying foreign languages in the modern world)*. Retrieved from: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/26404/1/Boklag.pdf>
2. *Іноземні мови: навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. 1–4 класу (Foreign languages: curriculum for general education and*

specialized education institutions. Grades 1–4). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inozemna-mova-royasnyuvalna-znz-szsz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>.

3. *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5 – 9 класи (Foreign language curricula for general education institutions and specialized schools with in-depth study of foreign languages. Grades 5 to 9)*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>

4. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова. 10–11 класи Рівень стандарту (Program for general education institutions. Foreign Language. 10–11 grades. Standard level)*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1-inoz-st.pdf>

5. *Історія ЗНО в Україні (History of ZNO in Ukraine)*. Retrieved from: <http://studway.com.ua/zno/>

6. *Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України в 2009 р. (Official report on conducting external independent assessment of knowledge of graduates of comprehensive education institutions of Ukraine in 2009)*. Retrieved from: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Report2009.pdf>

7. *Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України в 2010 році (Official report on conducting external independent assessment of knowledge of graduates of secondary schools of Ukraine in 2010)*. Retrieved from: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Report2010.pdf>

8. *Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів у 2011 р. (Official report on conducting external independent assessment of educational achievements of graduates of general education institutions in 2011)*. Retrieved from: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Report2011.pdf>

9. *Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів у 2012 р. (Official report on conducting external independent assessment of educational achievements of graduates of secondary education institutions in 2012)*. Retrieved from: <http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Report2012.pdf>

10. *Офіційний звіт про проведення в 2016 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти (Official report on conducting an external independent assessment of the results of education obtained on the basis of complete general secondary education in 2016)*. Retrieved from: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/ZVIT_ZNO_2016.pdf

11. *Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів у 2017 р. (Official report on conducting external independent assessment of educational achievements of graduates of comprehensive education institutions in 2017)*. Retrieved from:

http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/08/ZVIT_ZNO_2017_Tom_2.pdf

12. *Український центр оцінювання якості освіти. Графік проведення ЗНО-2018 (Ukrainian Center for Educational Quality Assessment. Schedule for conducting ZNO-2018)*. Retrieved from: <http://testportal.gov.ua/eng/>

13. Тодорова, Н. Ю. *Зовнішнє незалежне оцінювання з англійської мови: сучасні виклики для України* (Todorova, N. Yu. *External independent assessment in English language: modern challenges for Ukraine*). Retrieved from: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/2024/1/ZNO.pdf>

14. The Matura Exam. Retrieved from: <https://cke.gov.pl/>.

15. Matura 2018, 2017, 2016, 2015 z języka angielskiego – odpowiedzi, arkusze, terminy – Najnowsze informacje. Retrieved from: <https://wiadomosci.wp.pl/matura-z-jezyka-angielskiego-6173132297418881c>.

16. Matura Dwujęzyczna. Retrieved from: <http://losrem.pl/klasy-dwujezyczne/matura-dwujezyczna/>.

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина, Коханова Наталія, Сбруева Алина. Оцінювання качества знань по англійському мові учеників загальноосвітніх шкіл України та Польщі.

В статті розглядаються особливості оцінювання знань учасників по англійському мові в загальноосвітніх школах України та Польщі в порівняльному аспекті з метою виявлення позитивних концептуальних ідей польського досвіду, які можна екстраполювати в Україну. В результаті порівняльного аналізу встановлено, що Україна та Польща мають загальні цілі та принципи національного оцінювання; в обох країнах оцінювання проводиться в формі тестування. Основна різниця в характері екзамену – обов'язковий (Польща) та необов'язковий (Україна) і в результатах тестування, які свідчать про якість навчання англійському мові.

Ключові слова: оцінювання знань, учасники, які вивчають англійський мові, оцінювання знань учасників по англійському мові, загальноосвітні школи, Україна, Польща.

АНОТАЦІЯ

Бойченко Марина, Коханова Наталія, Сбруева Аліна. Оцінювання якості знань з англійської мови учнів загальноосвітніх шкіл України та Польщі.

У статті розглядаються особливості оцінювання знань учнів з англійської мови в загальноосвітніх школах України та Польщі в порівняльному аспекті з метою виявлення позитивних концептуальних ідей польського досвіду, які можна екстраполювати в Україну. Для досягнення мети дослідження було використано низку методів: загальнонаукові методи дослідження – аналіз, синтез, порівняння, класифікація та узагальнення, необхідні для вивчення робіт вітчизняних та зарубіжних учених, офіційних і нормативних документів, що регламентують проведення зовнішнього незалежного оцінювання в досліджуваних країнах; термінологічний аналіз, який допоміг розкрити сутність досліджуваних педагогічних явищ шляхом виявлення й уточнення основних понять; структурно-логічний метод, який використовувався для визначення поточного стану та перспектив подальшого розвитку системи забезпечення якості викладання англійської мови як іноземної, порівняльний аналіз, за допомогою якого було визначено спільні риси й відмінності в оцінюванні знань учнів з англійської мови в загальноосвітніх школах України та Польщі.

У результаті порівняльного аналізу виявлено, що Україна та Польща мають спільні цілі та принципи національного оцінювання; в обох країнах оцінювання проводиться у формі тестування. Основна відмінність полягає в характері екзамену – обов'язковий (Польща) та необов'язковий (Україна) і в результатах тестування, які свідчать про якість викладання та мотивацію учнів до вивчення англійської мови, рівень якої в досліджуваних нами країнах значно відрізняється. Інші відмінності полягають у наданні можливості й

забезпеченні необхідних умов для польських школярів для складання інших іспитів англійською мовою, у той час як в Україні такі можливості відсутні.

Ключові слова: оцінювання знань, учні, які вивчають англійську мову, оцінювання знань учнів з англійської мови, загальноосвітні школи, Україна, Польща.

УДК 37.012 [373.5+316.35] (73)

Наталія Голубкова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9880-7862

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/025-036

FORMS OF SCHOOL-COMMUNITY PARTNESHIP IN THE CONTEXT OF STUDYING ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF AMERICAN SCHOOL, FAMILY AND COMMUNITY PARTNERSHIP

The article focuses on the forms of American school and community partnership as since the adoption of the Education Act “Goals 2000: Educate Act America” (1994) a partnership of school, family and community has been recognized as one of the principal objectives for all schools in the country at the legislative level. Moreover, the vast majority of American scholars, educators, practitioners and parents are aware that effective cooperation with families of school students and local communities can be an effective means of reforming schools and improving the quality of student education.

The aim of the study is to analyze forms of school and community collaboration which are given by American researchers, as success of partnership of school, family and community much depends on their activities and results.

In the article a complex of interrelated and complementary research methods have been used. In particular: general scientific – analysis, synthesis, comparison and generalization; component-structural, system-structural, system-functional, which give the opportunity to study and identify the main trends in developing school and community partnership and define efficient forms of community involvement.

As the majority of school administrators and teachers realize that intensive involvement of communities into school activities is an essential condition for effective management of the educational process, they have started their work to build stronger partnership relations believing that these strategies will help to increase academic skills, create safer school environment and improve the well-being of families and communities.

American researchers claim that the school and community partnership (SCP) takes a variety of forms and they give a classification of potential partners of schools, namely: 1) business structures; 2) universities and education institutions; 3) institutions of public health and child protection; 4) government and military institutions; 5) national services and volunteer organizations; 6) religious institutions; 7) senior citizens organizations; 8) cultural and recreational institutions; 9) other community organizations; 10) community individuals.

Summarizing American experience, it should be emphasized that collaboration of school and community as a component of partnership of American school, family and community has a long history, but it becomes especially significant at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries, when more complex conditions for the work of the school and the need for workers, whose professional competence is higher than the basic level appeared in the country.

Nevertheless, this study does not fully cover the above mentioned issues. We believe that the following forms of cooperation should be further thoroughly studied and analyzed: a) cooperation with government and military agencies; b) religious organizations, as these institutions may considerably help schools solve their burning problems especially when they experience a lack of financial, materiel and social resources.

Key words: *school, family and community partnership, community involvement, forms of cooperation, establishing collaboration, business community, school-based health clinics, full partners in educating, coordinating services for children and young people, building and supporting school-family-communities partnerships.*

Introduction. Integration of Ukraine into the European and worldwide educational space requires studying, analyzing and applying positive effective practices in development of school education taking place in the highly developed countries. Specifically, the USA has gained some valuable experience related to the implementation of school, family and community partnership in the educational sphere which is worth analyzing particularly in the context of the current reform “New Ukrainian School”, the main goal of which is to create a new school in which it will be pleasant and comfortable to study and which will give its pupils not only knowledge, but also the ability to apply it in life. It should be mentioned that one of the principles of the “New Ukrainian School” is a partnership, including the partnership between school and parents.

Consequently, an important aspect of modern comparative educational research is to study the international experience of building and supporting school-family-communities partnerships in the process of educating children around the world. In this context, an analysis of the US educational experience is tremendously beneficial and relevant because, firstly, since the adoption of the Education Act “Goals 2000: Educate Act America” (1994) [9], partnership of American school, family and community has been recognized as one of the principal objectives for all schools in the country at the legislative level; and, secondly, the vast majority of American scholars, educators, practitioners and parents are aware that effective cooperation with families of school students and local communities can be an effective means of reforming schools and improving the quality of student education.

Analysis of relevant research. The problems of community involvement in school activities and the development of partnerships between school and community have become the subject of research of such American scholars as Mary Richardson Boo, Carl Vogel, Frances L. Van Voorhis, Don Davies, Larry E. Decker, Virginia A. Decker, Natalie Rodriguez Jansorn, Joyce L. Epstein, Beth S. Simon, Karen C. Salinas, Mavis G. Sanders, Calvin R. Stone, and others. The researchers have come to the conclusion that school, family and community partnership is useful for schoolchildren, all parts of the educational process, families and communities in particular.

The research works devoted to the forms of cooperation between schools and business enterprises, their impact on student achievements, on learning motivation and discipline in school are of great significance. These questions were studied by such researchers as Carol Ascher, F. S. Frederick C. Wendel, Susan Kranberg, Carol Nasworthy, Susan D. Otterbourg, Albert Pautler, Magdalena Rood, Michael Timpane, Barbara J. Hopkins and some others.

The aim of the study. In the context of studying the organizational and pedagogical foundations of the American school, family and community partnership, we consider analyzing forms of school and community collaboration which are given by American researchers of great importance as success of partnership much depends on their activities and the results.

Research methods. In accordance with the subject, goals and objectives of the research a complex of interrelated and complementary research methods have been used, in particular: *general scientific* – analysis, synthesis, comparison and generalization, which are necessary for studying works of Ukrainian and foreign scientists, official and normative documents; *component-structural, system-structural, system-functional*, which give the opportunity to study and identify the main trends in developing school, family and community partnership and define efficient forms of community involvement.

Results. The majority of school administrators and teachers realize that intensive involvement of parents of their students and communities into school activities is an essential condition for: a) effective management of the educational process; b) students' high academic achievements; c) creation and maintaining safe schools; d) and even students' trust to their teachers. So they have started their work to build stronger partnership relations believing that these strategies will help to increase academic skills, create safer school environments and improve the well-being of families and communities.

M. G. Sanders, whose research activity focuses on improving schools and educational outcomes for underserved youth through school, family, and community partnerships, devoted a series of studies to the development of the American school, family and community partnership (SFCP). In her study "Community Involvement in School Improvement: a Small Important Feature" the scholar states that school and community partnership (SCP) takes a variety of forms, and provides a classification of potential partners, namely: 1) business structures; 2) universities and education institutions; 3) institutions of public health and child protection; 4) government and military institutions; 5) national services and volunteer organizations; 6) religious institutions; 7) senior citizens organizations; 8) cultural and recreational institutions; 9) other community organizations; 10) community individuals [19, 32]. Potential community partners and examples of institutions and organizations open to partnership with the school are systematized in table 1.

Table 1

Potential community partners and examples of institutions and organizations

Types of Partnership	List of subjects
Businesses/Corporations	Local businesses, national corporations, and franchises
Universities and Education Institutions	Colleges and universities, high schools, and other education institutions
Health Care and Child Protection Organizations	Hospitals, health care centers, mental health facilities, health departments, health foundations, and associations
Government and Military Agencies	Fire departments, police departments, chambers of commerce, city councils, and other local and state government agencies and departments
National Services and Volunteer Organizations	Rotary Club, Lions Club, Kiwanis Club, VISTA, Concerned Black Men, Inc., Shriners, Boy Scouts, Girl Scouts, YMCA, United Way, AmeriCorps, Urban League
Religious Organizations	Churches, mosques, synagogues, other religious organizations, and charities
Senior Citizens Organizations	Nursing homes and senior volunteer and service organizations
Cultural and Recreational Institutions	Zoos, museums, libraries, and recreational centers
Other Community Organizations	Fraternities, sororities, foundations, neighborhood associations, and political, alumni, and local service organizations
Community Individuals	Individual volunteers from the surrounding school community

Analyzing the role of communities in improving the educational process at school, M. G. Sanders emphasizes that the partnership of the above-mentioned social institutions can acquire a variety of forms of cooperation, among which cooperation with the business community (business enterprises, companies of the local level and national corporations) is the most widespread in the USA [19, 31].

Recognizing the great significance of school partnership with business enterprises, such researchers as K. Ascher, B. Hopkins, F. S. Wendel, S. Kranberg, C. Nasvorthy, M. Rood, S. D. Otterbourg, M. Timpane, and some others analyzed and clarified the importance of school-business collaboration as a form of partnership between the American school and community in the context of historical development of schooling in the country. Furthermore, they identified and analyzed forms and methods of cooperation between schools and business enterprises, their impact on student achievements, on learning motivation and school discipline.

The above mentioned researchers argue that at the present stage of the development of American society, one of the objectives of the school is to prepare the country's high-quality workforce, since workers with good education can play an important role in its economic development. As a rule, this view of the role of school is typical in the United States and has been dominant for national educational legislation and policies for several decades [1; 11; 13; 16; 17].

The analysis of the studies of the above cited researchers suggests that, firstly, at the present stage of development of society, when newest technological equipment is intensively and rapidly introduced at industrial workplaces, comprehensive secondary schools bear a great responsibility, in particular, developing and implementing effective training programs, which will be able to prepare students for college and university entrance and receiving qualitative professional training. Secondly, school administrators often turn to business enterprises with proposals for cooperation, as there is a lack of financing education institutions in the country, and schools should be inventive in terms of material and technical support of the educational process, the purpose of which is to provide students with high-quality educational services. Consequently, employers are interested in the success of schools that supply them with workforce, and therefore, they are usually willing to provide assistance to schools and are open to establishing partnerships.

An American researcher C. Ascher in her work "Urban School-Community Alliances", analyzing the forms and types of school and community partnerships, states that school collaboration with business is the most common form of partnership, which is characterized by a tendency for growth and expansion, and which is useful for students, parents, communities and business itself [1, 4].

S. D. Otterbourg and M. Timpane are sure that an important aspect of the school business partnerships is active participation of its representatives in school advisory boards. The researchers claim that "to realize the country's hopes for the improvement of school curricula and the intensification of vocational training, educational establishments must have strong partnerships with business not only for a year, but for many years" [17, 73]. Therefore, it is obvious that teachers need the support and assistance of those who have certain knowledge about the needs of modern production, the actual achievements of modern science and the experience in developing effective curricula. It is the business partners who are members of the advisory councils that should provide educators with such assistance.

M. G. Sanders, analyzing the content of the American school partnership, believes that American universities and colleges rank among potential partners and are actively involved in co-operation with schools in the country [20, 32].

As a partner that represents the community, universities and colleges can play a unique role in the development of partnerships because they have the potential:

- a) to improve student achievements;
- b) to increase the participation of community members and schoolchildren’s parents in the educational process of the school;
- c) to intensify vocational guidance work in education institutions;
- d) to promote professional development and improvement of both school teachers and their university students.

Analysis of works of such researchers as L. Darling-Hammond and M. Levin shows that a significant proportion of U.S. universities intensively cooperate with school administrations and teachers in establishing Professional Development Schools, which, in their turn, contribute to the organization of innovative networks, that include universities, pedagogical colleges and secondary schools. The country’s pedagogical colleges also offer various professional development courses for teachers of those schools with which they collaborate and are more actively engaged in co-operation. This kind of partnership contributes to improving the quality of academic training of secondary school students, future enrollees who may become their potential students [2, 14].

Therefore, higher education institutions are keen to ensure that teaching at schools and curricula should provide students with habits and skills that meet modern requirements for high secondary school, and that’s why they not only offer professional development courses for school teachers but also help schools in working with new technologies. Moreover, lecturers and university professors are actively involved in the development of school programs and provide guidance both to members of school pedagogical staffs and senior students.

Having analyzed the activities of school-university alliances C. Ascher structured the activities according to whether they directly or indirectly affect school students, as shown in Table 2 [1, 7].

Table 2

Activities of the University within School-Community Partnership

Direct Student Services	Indirect Student Services
college study in high school	teacher revitalization and improvement
counseling and advising	curriculum development
financial aid	district policy change
skills building	curriculum delivery
access to information	research

And finally, it should be emphasized that in cases when the number of applicants to higher education institutions is declining but high market capacity and competitiveness are required from universities and colleges, co-operation with schools is one of the means to motivate, to interest and to prepare senior pupils for entering higher educational establishments, in other words, to pursue a broad professional orientation.

In their works, such American researchers as J. G. Drayfoos and N. Fruchter precisely point out that, as schools often cannot know the needs of all students who attend them, administrators and teachers should establish co-operation with those institutions that will help them solve these problems, and who, in their turn, are also interested in implementing partnerships. Hence, another effective form of school, family and community partnership is collaboration with Health Care and Child Protection Organizations. For example, clinics, whose employees are more and more often invited to provide medical services for adolescents, viz. conducting medical examinations of students, immunization, conducting healthy lifestyle discussions, preventing the use of drugs, alcohol, smoking and adolescent pregnancies, are aware of the importance of this work, because schools are those institutions that take care of health of the younger generation and make their attending doctors compulsory [6; 7].

It is worth mentioning that the adoption of such legislative acts as Drug Free Schools and Community Act (1986), Drug Free Schools and Community Act Amendments (1989) and Healthy Youth Act (2009) has become a driving force for finding efficient ways of collaboration and partnership between school and medical institutions [4; 5; 10].

In this regard it seems appropriate to refer to the American researcher L. G. Dolan's ideas who, in our opinion, has demonstrated a profound understanding of the development of partnership between school and health care institutions and focused some of his research works on this issue, specifically organization and activities of health clinics at schools. Studying the models of integrating social services to the work of schools, L. G. Dolan emphasizes that joint activities between schools and health care institutions aimed at developing school-based health clinics is one of the most effective forms of partnership, because the issue of providing quality medical services to the younger generation of the country became a priority for health workers at the end of the twentieth century [3, 3].

In this context, the experience of Baltimore City Health Department is of great interest, because they were among the first in the country that allocated funds for the organization of school-based health clinics in secondary schools:

- 1) to provide children with high-quality preventive and primary health-care measures;
- 2) to provide medical services to the category of adolescents who did not receive them or received partly;
- 3) to develop mechanisms for improving the provision of quality medical services.

The task of school-based health clinics is:

- 1) to intensify the early identifying of problem teens and reduce their number;

2) to improve adolescent teens' knowledge of a healthy lifestyle and develop their decision-making skills.

In order to realize these tasks each school based clinic has its own staff, namely, a paramedic, a health-care worker, a registrar and a medical service coordinator. Many clinics have additional mental health personnel, counseling on substance misuse, nutrition and health education. School clinics can help to solve problems of adolescent pregnancy by providing counseling and conducting lessons on sexual education and reproductive health for both students and their parents.

Half of all students in the schools in which Baltimore school based clinics are located are involved in health activities. In order to participate in the activities of these health institutions schoolchildren need to have their parents' consent. An interesting fact is that almost 50 % of the children who are provided with the services offered by the staff of the school clinics do not have an insurance policy.

Analyzing the activities of Baltimore school-based clinics, L. G. Dolan states that their activities go beyond mere medical and preventive measures [3, 3]. This researcher assumes that the important role in establishing partnership relations is given to directors of education institutions, who pay much attention to the involvement of families in the educational process of schools, and advise the staff of school clinics to involve students' parents into discussing plans of activities and their joint implementation. An important condition for the effective functioning of school-based health clinics is the degree of their integration or vice versa their isolation from the school curriculum. It is worth mentioning that the school teaching staff's attitude and their participation in planning activities have a significant effect on the results as well. So, Baltimore school-based health clinics have collected a database of students who seek help and the services they provided, but their base does not reflect their impact on school life, in particular on school attendance, school lateness and drop-outs. To overcome these shortcomings it is important:

1) to expand the database of schoolchildren, namely to include information about those children who did not apply to school clinics regarding their medical needs;

2) to coordinate the plans of activities with families of schoolchildren and to involve not only pupils' parents who are members of the clinics but also others;

3) to monitor and have information on duplication of services provided by other school partners.

L. G. Dolan claims that school administrators consider that one of the main benefits of school-based health clinics is their positive impact on students' attendance [3, 4].

According to S. L. Kagan, co-director of the National Center for Children and Families of the United States, the first of the six national tasks that were set before American educators by the “Goals 2000: Educate Act America” i.e. “by the year 2000, all children in America will start school ready to learn” implies involvement of many organizations and services to implement it, including families, churches, health care institutions and social security agencies [12, 277]. Moreover, the implementation of the sixth goal for 2000, which says that “every school will be free from drugs and violence”, also requires joint efforts of the entire community. Consequently, the involvement of health care institutions, social services, and law enforcement services, which become full partners in educating a healthy generation of Americans, has become of vital importance.

W. J. Kritek claims that US schools have long been coordinating services for children and young people. Diagnosing and providing services for students with special academic needs is precisely an example of coordinating the work of various professionals in medical and social services [14, xv]. Many primary school teachers are trying to coordinate their actions not only with families of their schoolchildren, but also with social protection institutions. In case of need, schools provide students with the opportunity to apply to social agencies and child protection services. It should be pointed out that in the framework of the strategy for strengthening relationships school-family, school-community, coordinating services for schoolchildren takes an important place.

In her study “Community Involvement In Schools: From Concept to Practice”, M. G. Sanders concludes that firstly, initiatives aimed at the integration of school services contribute to improving the behavior and academic performance of students who receive these services intensively. Secondly, the introduction of coordinated programs for providing services to students contributes to increasing participation of schoolchildren’s parents in the educational process of the school [19, 171].

Analyzing the alliances of schools and communities of major industrial cities in the United States, K. Ascher states that cultural and recreational institutions such as museums, theaters and concert halls have their reasons for establishing links with schools: most often it is a desire to expand their audience to cultivate aesthetic tastes, to promote respect and love for the achievements of mankind [1, 5].

C. B. Fowler points out that the renewal of attention and interest in art as one of the main components of education, as well as the government agencies’ support of arts establishments’ initiatives to establish cooperation with schools contributed to the financial stability of the institutions of the arts itself [7, 7].

Conclusions. Summarizing American experience, it should be emphasized that collaboration of school and community as a component of partnership of American school, family and community has a long history, but it becomes

especially relevant at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries, when more complex conditions for work of school and the need for workers, whose professional competence is higher than the basic level appeared in the country.

Thus, defining and analyzing the forms and methods of partnership of American school, family and community suggests that, in the U.S. teachers representing school, government officials, political leaders, business leaders, civil society organizations representing community and parents are interested in establishing effective partnership of school, family and community, which can take on a variety of forms of co-operation. It is worthwhile mentioning that partnership of school, family and community allows solving problems as common to all its participants, and for each of them.

This study does not fully cover the above mentioned problem. We believe that the following forms of co-operation should be further thoroughly studied and analyzed: a) cooperation with government and military agencies such as fire departments, police departments, chambers of commerce, city councils, and other local and state government agencies and departments; b) religious organizations such as churches, mosques, synagogues, other religious organizations, and charities, as these institutions may considerably help schools solve their burning problems especially when they experience a lack of financial, materiel and social resources.

REFERENCES

1. Ascher, C. (1988) *Urban school-community alliances*. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED306339.pdf>
2. Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
3. Dolan, L. (1992, March). *Models for integrating human services into the schools*. (Report No. 30). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347244.pdf>
4. *Drug-free schools and communities act of 1986*. (1986). Public Law 99 -570, Subtitle B of Title IV. Washington, DC: United States Congress.
5. *Drug-free schools and communities act amendments* (1989). Retrieved from: <https://www.congress.gov/bill/101st-congress/house-bill/3614/text>
6. Dryfoos, J. G. (1988). School-based health clinics: three years of experience. *Family Planning Perspectives*, 20 (4), 193–200.
7. Fowler, C. B. (1984). Who owns arts education? *Design*, 86 (2), 4–7.
8. Fruchter, N. (1987). *School-community collaboration: Dilemmas and opportunities*. New York: Academy for Educational Development.
9. *Goals 2000: Educate America Act* (1994). Retrieved from: <https://www.govtrack.us/congress/bills/103/hr1804/text>
10. *Healthy Youth Act* (2009). Retrieved from: <http://www.shiftnc.org/resources/for-schools/healthy-youth-act-faqs>
11. Hopkins, B., Wendel, F. (1997). *Creating school-community-business partnerships*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
12. Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi delta Kappan*, 72 (4), 272–279.

13. Kranberg, S. (1993) *50 Important things you can do to improve education*. New York: The Book Industry Study Group Inc.
14. Kritek, J. W. (1996). Introduction. In J. G. Cibulka, W. J. Kritek (Eds.), *Coordination among schools, families, and communities: prospects for educational reform* (pp. ix – xxv). State University of New York Press.
15. Levine, M. (1997). Can professional development schools help us achieve what matters most? *Action in Teacher Education*, 19 (2), 63–73.
16. Nasworthy, C., Rood, M. (1990). *Bridging the gap between business and education: Reconciling expectations for student achievement*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
17. Otterbourg, S. D. Timpane, M. (1986). Partnerships and Schools. Public-Private Partnerships: Improving Urban Life. *Proceedings of the Academy of Political Science*, 36 (2), 60–73.
18. Pautler, A. J. (1999). *Workforce education: issues for the new century*. Ann Arbor, MI: Prakken Publications.
19. Sanders, M. G. (2002). Community involvement in school improvement: The little extra that makes a big difference. In J. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon (Eds), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, (pp. 30–39). Thousand Oaks, CA (USA): Sage.
20. Sanders, M. G. (2001). The role of community in comprehensive school, family and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 19–35.
21. Sanders, M. G. (2003). Community Involvement In Schools: From Concept to Practice. *Education and Urban Society*, 35 (2), 161–180.

РЕЗЮМЕ

Голубкова Наталия. Формы партнерства школы и общины в контексте анализа организационно-педагогических основ партнерства школы, семьи и общины в США.

В статье охарактеризованы особенности сотрудничества школы и общины как составляющей партнерства американской школы, семьи и общины. Проанализированы формы сотрудничества и потенциальные партнеры, которые открыты для партнерства со школами. Доказано, что партнерство социальных институтов может приобретать различные формы сотрудничества, среди которых сотрудничество с бизнес общиной (бизнес предприятиями, компаниями местного уровня и национальными корпорациями) является наиболее распространенным в США. Определены роль и место сотрудничества школы с университетами, которые имеют определенное влияние на качество обучения, воспитания и профессиональную подготовку школьников, которые являются их потенциальными студентами. Рассмотрены проблемы развития партнерства школы с учреждениями здравоохранения, которое предусматривает внедрение школьных клиник здоровья, потому что вопросы обеспечения качественного медицинского обслуживания подрастающего поколения страны стали приоритетными для работников здравоохранения еще в конце XX ст.

Ключевые слова: партнерство школы, семьи и общины, формы сотрудничества, налаживание сотрудничества, бизнес община, школьные клиники здоровья, полноправные партнеры в образовании, координирование услуг для детей и молодежи, внедрение и поддержка партнерских отношений между школами, семьями и общинами.

АНОТАЦІЯ

Голубкова Наталія. *Форми партнерства школи та громади в контексті аналізу організаційно-педагогічних основ партнерства школи, сім'ї та громади у США.*

У статті схарактеризовано особливості співпраці школи з громадою як складової партнерства американської школи, сім'ї та громади. Проаналізовано форми співпраці та потенційні партнери, що є відкритими до партнерства зі школою. Доведено, що партнерство соціальних інститутів може набувати різноманітних форм співпраці, серед яких співпраця з бізнесовою громадою (бізнес-підприємствами, компаніями місцевого рівня та національними корпораціями) є найбільш поширеною у США. Визначено роль і місце співпраці школи з університетами, що мають певний вплив на якість навчання, виховання та професійну підготовку школярів, які є їхніми потенційними студентами. Розглянуті проблеми розвитку партнерства між школою та закладами охорони здоров'я, що передбачає запровадження шкільних клінік здоров'я, оскільки питання надання якісного медичного обслуговування підростаючому поколінню країни стали пріоритетними для працівників охорони здоров'я ще в кінці ХХ ст.

Ключові слова: *партнерство школи, сім'ї та громади, залучення громади, форми співпраці, установа співпраці, бізнесова громада, шкільні клініки здоров'я, повноправні партнери в освіті, координування послуг для дітей та молоді, запровадження та підтримка партнерських відносин між школами, сім'ями та громадами.*

UDC 378:37.014.25

Inna Yeremenko

Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0001-6323-8444

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/036-046

PROCEDURAL ASPECTS OF QUALITY ASSURANCE INTERNATIONALIZATION IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

The article focuses on a specific nature of the activities of international quality assurance agencies introduced in the European Higher Education Area and the involvement of foreign experts in independent review panels.

The role of the Institutional Evaluation Program (IEP) in the integration of an international dimension into the process of quality assurance in higher education is defined. The peculiarities of quality assessment under the IEP program are determined. The evaluation methodology used under the Institutional Evaluation Program which provides for the four strategic questions shaping the self-evaluation process is analyzed.

The forms of cross-border activities of agencies that ensure internationalization of quality assurance in higher education in EHEA are described. The challenges a plenty of European higher education institutions face in developing joint study programs are identified and analyzed.

Key words: *quality assurance, European Higher Education Area, procedural aspects, internationalization, cross-border higher education, joint programs, the Institutional Evaluation Program.*

Introduction. Over several decades, a raft of measures has been designed and implemented by European Ministers in charge of Higher Education across the European Higher Education Area (EHEA) to promote and facilitate, inter alia, the academic and professional mobility of students, academic teaching staff, administrative staff, and researchers; harmonization of degree structures and mutual recognition of qualifications, periods of study, prior learning and joint degrees; the European and national qualification framework development; effectiveness and transparency of quality assurance process and procedures; greater efficiency and flexibility of teaching and learning process implemented through a common degree structure, introduction of the European Credit Accumulation and Transfer System designed to increase the transparency of educational systems and facilitate the mobility of students across Europe through credit transfer, procedures for obtaining the European Diploma Supplement, modular academic programs, etc. All the above mentioned trends have caused an ever-growing concern with the issue of quality in higher education and subsequently the way of its assurance and management at the international, European, national and institutional levels.

Realizing that quality assurance will benefit transparency and comparability of higher education institutions which are diverse in their function and scope provided that it is a continuous and ongoing process, most actors in European higher education have made this issue topical on the higher education policy agenda. The promotion of European cooperation in quality assurance, and the need for closer cooperation of actors and all stakeholders in this field have given an impetus to the integration of an international dimension into the process of quality assurance.

Analysis of the relevant research. In the past few years, a heightened interest of both foreign and domestic scientists has been directed towards quality assurance in higher education. In particular, quality assurance in higher education under the foundation of the European Higher Education Area is considered by D. Coleman, L. Harvey, D. Westerheijden, P. Williams, U. Teichler, P. Jacobsson, A. Zahorodnii, Yu. Zakharov, K. Korsak, A. Pavlenko, A. Sbruieva. The foreign authors such as T. Al-Sindi, A. Barblan, S. Birzea, P. Gaston, B. Kelm, L. Pépin, P. Scott and others put an emphasis on the issue on quality assurance in international education at both European and global levels. The theoretical and practical foundations of operation of the international agencies of quality assurance in higher education within the European Higher Education Area are studied by J. Grifoll, A. Hopbach, A. McClaran, P. Ranne, T. Sánchez Chaparro, A. Valeikienė, K. Engels-Perenyi, and M. Kelo. In addition, J. Grifoll, A. Hopbach, H. Kekalainen, N. Lugano, C. Rozsnyai, T. Shopov focus on the peculiarities of quality procedures in the European Higher Education Area.

The aim of the study is to characterize the external dimension of quality assurance in higher education within the European Higher Education Area.

The following research objectives are derived from the above mentioned goal:

- to characterize the activities of international QA agencies;
- to determine the peculiarities of quality assessment under the IEP program;
- to identify the features of quality assurance of cross-border education and joint programs.

Materials and methods of the study. During the research such methods as analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific literature, comparative, structural and logical, and system analysis of the problem under study were used in order to achieve the goals to be sought.

Results and their discussion. The quality assurance agenda in terms of the accountability-improvement continuum has been pursued by the engagement and continuous collaboration of four European stakeholder organizations: the European University Association (EUA), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), the European Student Union (ESU) and the European Network for Quality Assurance (ENQA). Brought together into the E4 group, these organizations have developed a common methodology and platform for quality assurance through the combination of such initiatives as the European Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), the European Quality Assurance Register (EQAR) and the European Quality Assurance Forum (EQAF) that contributes to the sustainability of the international dimension of quality assurance.

The Berlin communiqué of 19 September 2003 and the adoption of ESG have resulted in the strengthening of the internal quality assurance systems by higher education institutions. But it has turned out that the traditional mechanisms for quality assurance implemented fail to address the shortcomings and challenges arising from the increased diversification of higher education provision. By virtue of considerable changes affecting the European higher education landscape, the Bologna Process has given a boost to the mainstreaming of quality assurance resulting in the introduction of external quality assurance agencies almost throughout the European Higher Education Area. Following the 1998 EU Council Recommendation on quality assurance in higher education stating that “autonomy and/or independence of the relevant structures, of the body responsible for quality assurance (as regards procedures and methods) is likely to contribute to the effectiveness of quality assurance procedures and the acceptance of results”, a huge demand has been created for external quality assurance (EQA) mechanisms to be in place. According to C. Thune, the strengths of external quality assurance include impartiality, credibility, authority, comprehensiveness, consistency and transparency [11].

The internationalization of quality assurance provides for the participation of quality assurance agencies in international networks and cooperation with international partners, and involvement of the foreign experts in independent review panels. Moreover, a wide array of international quality assurance procedures are implemented, including the quality assurance of programs, institutional reviews, quality audits, internal quality assurance of higher education institutions, as well as consultancy. The 2009 Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area state the following objectives of quality assurance undertaken by external agencies: safeguarding of national academic standards for higher education; accreditation of programs and/or institutions; user protection; public provision of independently-verified information (quantitative and qualitative) about programs or institutions; improvement and enhancement of quality [10, p. 15].

A leap forward in quality assurance was entrusting the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), created at the initiative of the 1998 Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education by the Council of Ministers, with the task to develop a set of standards, procedures and guidelines on quality assurance by the member states of the Bologna Process in 2003. This organization has been authorized to design procedures for conducting an adequate peer review for quality assurance or accreditation agencies. It should be noted that it is the European Association for Quality Assurance in Higher Education that has contributed to the development of the European dimension in quality assurance.

In this regard it is worth mentioning the role of the Institutional Evaluation Program (IEP) in the integration of an international dimension into the process of quality assurance in higher education. IEP is one of the members of the European Association for Quality Assurance in Higher Education listed in the European Quality Assurance Register for Higher Education. This program was officially launched in 1993 by the European Association of Universities that had decided to put an increased focus on the quality issue in its activities in 1991. IEP is an independent membership service of the European University Association that offers evaluations to support higher education institutions in the on-going development of the internal quality culture and management. The key features of the Institutional Evaluation Program include a special focus on the self-evaluation phase; a peer-review approach; a European and international perspective; identification of a room for improvement [7; 8].

IEP is based on the following core characteristics:

- comprehensive approach to evaluation, which takes into consideration the HEI specific goals, objectives and profile, while focusing on an inclusive self-evaluation process and self-knowledge;
- improvement-oriented approach, aimed at assisting HEI in carrying out its mission, and is not targeted at accreditations or rankings;

- European focus, which takes into account the framework of current developments in higher education, such as the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, with international evaluation teams representing diversity in the field;
- option of having an institutional evaluation with a specific focus, considering in greater detail issues of strategic importance to the institution.

The evaluation methodology used under the Institutional Evaluation Program provides for four strategic questions that shape self-evaluation process:

- *What is the institution trying to do?*

- institutional profile (norms, values, mission and goals);
- degree of centralization/decentralization of institutional governance;
- local, national, European and international positioning.

- *How is the institution trying to do it?*

- institutional governance and decision making;
- quality culture and internationalization;
- teaching and learning, research, service to society.

- *How does the institution know it works?*

- tools used to monitor and evaluate the institution's activities (in particular, teaching);
- participation of internal and external stakeholders in evaluation processes.

- *How does the institution change in order to improve?*

- Strength, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT) analysis;
- strategic management and capacity for change;
- participation of internal and external stakeholders in the improvement process [6].

It should be noted that the Institutional Evaluation Program has become a specific European approach to quality improvement and a flexible tool for assessing the strategic development process. Since the time of its creation it has conducted about 400 evaluations on the global scale and provided recommendations tailored to the specific characteristics of the HEI concerned.

Summarizing the above mentioned, the IEP methodology is based on an improvement philosophy, the peer-review approach, four questions and the evaluation phases (self-evaluation followed by self-evaluation report; two site visits, the latter finishing with oral report; delivery of the final evaluation report, which is published online; and a follow-up procedure). IEP is a great experience intended to improve HEI as a whole unit, and focuses on the processes of decision making, institutional structure and effectiveness of strategic management, appropriateness of internal quality process and the extent to which its deliverables are used in decision-making and strategic management, as well as obvious deficiencies in these internal mechanisms. It can be observed that the evaluation team under IEP includes, along with rectors, vice-rectors, and senior

higher education professionals from across Europe, students and it is consistent with a student-centered approach provided for in quality assurance procedures where students are transformed into equal partners in the process [1; 3].

From the perspective of our study, it is expedient to focus on the framework for the internationalization of quality assurance which has been envisaged by the Bologna Process and provides for integration of the following three dimensions:

- cross-border quality assurance activities of QA agencies;
- quality assurance of joint programs, in particular the application of the European Approach;
- quality assurance of cross-border higher education/transnational education.

The forms of cross-border activities of agencies that ensure internationalization of quality assurance in higher education in EHEA are as follows:

1. Since 2005, agencies use international standards such as the ESG as a basis for developing their own standards and criteria.

2. Formation of international expert networks, united by various criteria (geographical, subject, methodology, etc.).

3. Involvement of agencies in different international and European projects (e.g. the RIQAA project) initiated by international organizations to improve institutional, national and supranational dimensions of the quality assurance of higher education.

4. Ensuring “internationalization at home”, where agencies intend to involve foreign experts in the external review panels.

5. Conducting external quality assurance abroad, either in partnership or “alone” [9].

In terms of our research, a series of significant steps have been taken towards quality assurance of joint programs. In the European Higher Education Area, joint programs are instrumental in providing transnational education and promoting internationalization. Nevertheless, implementation of joint programs is impeded by sharp differences existing in the legal framework and regulations across countries. In light of this, European Ministers in charge of Higher Education in the European Higher Education Area have decided to simplify the procedures for quality assurance and assessment, and committed “to recognize quality assurance decisions of EQAR-registered agencies on joint and double degree programs” in the 2012 Bucharest Communiqué (EHEA Ministerial Conference 2012, 2) [4].

However, the above mentioned measures could not fundamentally solve the problem. It should be noted that a plenty of European higher education institutions face some difficulties in developing joint study programs. Firstly, the regulation of joint study programs is overcomplicated due to some inconsistencies

and differences in the systems of higher education and regulatory framework that impede the development and implementation of these programs. Secondly, some universities find it difficult to register joint study programs due to different registration procedures and processes in effect in the European Higher Education Area. Thirdly, higher education institutions lack complete and accurate information on the process of development and implementation of joint programs, as well as methodological clarity. Fourthly, some higher education institutions are faced with the problem of finding appropriate partners for joint study programs (due to differences in the procedure for conferring a degree, the volume of ECTS credits transferred, educational internship in study programs, the system for evaluating studies, etc.).

Nevertheless, quality assurance agencies and stakeholders eventually applied integrated approaches to external quality assurance of joint programs taking into consideration their joint nature. In this regard, the introduction of the ESG, the Qualifications Framework for the European Higher Education Area and the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) has established a clear and principled framework for quality assurance of joint programs. Another important step in this direction was the adoption of the European Approach for Quality Assurance of Joint Programs by the EHEA ministers at the EHEA Ministerial Conference in Yerevan in 2015. Such approach provides for the development and implementation of standards based on the approved tools of the European Higher Education Area, without taking into consideration any national criteria. Under the European Approach, joint programs are recognized as having an integrated curriculum and being coordinated and offered jointly by higher education institutes from EHEA countries that results in receiving multiple/double degrees [4; 5].

Moreover, in April 2012, the European Ministers in charge of Higher Education across the European Higher Education Area recommended the use of the European Area of Recognition Manual for higher education institutions which provides information on recognition of qualifications awarded by joint programs.

In 2013, in order to facilitate quality assurance of cross-border higher education ENQA launched the project entitled "Quality Assurance of Cross-border Higher Education" (QACHE). The goal of the QACHE project was to ensure, insofar as it refers to information and practical support, the quality assurance of cross-border higher education by exploring different ways in which European quality assurance agencies and higher education institutions provide the quality assurance and accreditation services related to the programs delivered outside the territory of their countries. The innovative aspect of the QACHE project is the development of a common European quality assurance approach to cross-border higher education which would contribute to the promotion of the European dimension in higher education across the globe.

Among the main objectives of the QACHE project are creation of a space of policy dialogue on quality assurance of cross-border higher education, and development of a toolkit for improving mutual understanding of different approaches to cross-border higher education and various quality assurance methods; further development of European dimension in quality assurance; facilitation and enhancing the engagement of European higher education institutions in CBHE provision; protection of students against low standard provision and issues related to the recognition of CBHE [2].

In this context it is worth noting development of the European dimension in quality assurance in the field of doctoral studies. The cooperation between two or more different higher education institutions leads to a binational or trinational doctoral degree that intensifies international cooperation in research and increases mobility of doctoral candidates. The international attractiveness of European universities is determined by promotion of the international cooperation and mobility at doctoral level. Joint cross-border doctoral programs are becoming an integral part of HEI strategies within the European Higher Education Area. The rationale for this is that the doctorate is based on a single academic achievement under the supervision of two universities which cooperate closely in the doctoral program in terms of selection and supervision on the one hand, and assessment of the doctoral candidate on the other [4; 5].

Summarizing the facts mentioned, it is expedient to focus on some positive and negative trends in the internationalization of the activities of QA agencies across the European Higher Education Area. Several drawbacks to be eliminated are as follows:

- lack of a unified regulatory framework for the international activities of HEQA agencies at the national and supranational levels;
- lack of sufficient political support for the development of international activities of HEQA agencies at the national level;
- lack of financial resources at the disposal of national quality assurance agencies that could be allocated for the development of international activities;
- insufficient experience in exchanging experts in the activities of HEQA agencies in different countries.

The positive trends in the development of the process under study include:

- growth in the number of countries participating in the Bologna Process, which have approved the ESG for implementation;
- increase in the level of involvement of international/foreign experts in HEQA procedures;
- growth in the number of international/foreign experts being in charge of national agencies of HEQA;
- increased mobility of HEQA agencies operating in the international format.

Conclusions and prospects for further research. From all of the above mentioned it can be concluded that the promotion of European cooperation in quality assurance, and the need for closer cooperation of actors and all stakeholders in this field have given an impetus to the integration of an international dimension into the process of quality assurance. The internationalization of quality assurance provides for the participation of quality assurance agencies in international networks and cooperation with international partners, and involvement of the foreign experts in independent review panels. The Institutional Evaluation Program (IEP), one of the members of the European Association for Quality Assurance in Higher Education listed in the European Quality Assurance Register for Higher Education, plays a special role in efforts to facilitate the integration of an international dimension into the process of quality assurance in higher education. The framework for the internationalization of quality assurance envisaged by the Bologna Process and providing for integration of the following three dimensions provides for cross-border quality assurance activities of QA agencies; quality assurance of joint programs, in particular the application of the European Approach; quality assurance of cross-border higher education/transnational education. Nevertheless, internationalization of the activities of QA agencies across the European Higher Education Area is characterized by some positive and negative trends.

The above mentioned findings could direct further research that seems essential for better understanding of the internationalization of the processes of quality assurance in higher education.

REFERENCES

1. *A twenty-year contribution to institutional change: EUA's institutional evaluation programme* (2014). Retrieved from: <http://www.eua.be/events/past/2014/IEP-20th-anniversary-event/Home.aspx>.
2. ENQA. (2010). 10 Years (2000–2010). A Decade of European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education. *Helsinki: ENQA*. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ENQA-10th-Anniversary-publication.pdf>
3. EUA. (2014). *Institutional Evaluation Programme: Guidelines for Institutions*. Retrieved from: <http://www.eua.be/iep/aboutiep/guidelines.aspx>.
4. *Joint programmes from A to Z. A reference guide for practitioners*. (2015). Retrieved from: <http://erasmusplus.kz/attachments/article/96/joint-programmes-from-a-to-z-a-reference-guide-for-practitioners.pdf>.
5. Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs, in: "Globalisation and Internationalisation of Higher Education". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2), 297–312. UOC.
6. *Institutional evaluation programme. A tool for strategic change supporting continuous improvement*. Retrieved from: https://eua.eu/Libraries/iep/eua_iep_leaflet_webc95b64ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?s.
7. *Institutional Evaluation Programme. Guidelines for institutions: follow-up evaluations*. (2018). Retrieved from: https://eua.eu/Libraries/iep/Guidelines_for_institutions_2015_2016.pdf?sfvrsn=0.

8. *Institutional Evaluation Programme. University el Bosque final report.* (2010). Retrieved from: http://www.eua.be/.../IEP_report_Bosque_final.sflb.as

9. Internationalization of (External) Quality Assurance in the European Higher Education Area. Main trends and developments. (2016). *Background paper to the BFUG WG 2 (Implementation)*, 9–10 November 2016, Nice.

10. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).* (2009). Retrieved from: <http://www.enqa.eu/index.php/enqa-report-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area-3rd-edition-2009/>

11. Thune, C. (1996) The Alliance of Accountability and Improvement: the Danish experience, *Quality in Higher Education*, 2 (1), 21–32.

РЕЗЮМЕ

Еременко Інна. Процесуальні аспекти інтернаціоналізації забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

В статті розглядається специфіка діяльності міжнародних агентств по забезпеченню якості в Європейському просторі вищої освіти та залучення іноземних експертів до здійснення незалежної оцінки якості вищої освіти. Визначено роль Програми інституційної оцінки (IEP) в інтеграції міжнародного виміру у процес забезпечення якості вищої освіти. Особливу увагу приділено основі інтернаціоналізації забезпечення якості, що передбачає інтеграцію трьох вимірів: транскордонної діяльності агентств по забезпеченню якості; забезпечення якості спільних програм, зокрема застосування Європейського підходу; забезпечення якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти. Виявлено та охарактеризовано позитивні та негативні тенденції інтернаціоналізації діяльності агентств по забезпеченню якості в Європейському просторі вищої освіти.

Ключевые слова: *забезпечення якості, Європейський простір вищої освіти, процесуальні аспекти, інтернаціоналізація, транскордонне вище освітнє забезпечення, спільні програми, Програма інституційної оцінки.*

АНОТАЦІЯ

Еременко Інна. Процесуальні аспекти інтернаціоналізації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти.

У статті розглядається специфіка діяльності міжнародних агентств із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти та залучення іноземних експертів до здійснення незалежної оцінки якості вищої освіти. Визначено роль Програми інституційної оцінки (IEP) в інтеграції міжнародного виміру у процес забезпечення якості вищої освіти. Особливу увагу приділено основі інтернаціоналізації забезпечення якості, що передбачає інтеграцію трьох вимірів: транскордонну діяльність агентств із забезпечення якості; забезпечення якості спільних програм, зокрема застосування Європейського підходу; забезпечення якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти. Виявлено та охарактеризовано позитивні (зростання числа країн, що беруть участь у Болонському процесі, які схвалили ESG для реалізації; збільшення рівня участі міжнародних/іноземних експертів у процедурах ЗЯВО; зростання числа міжнародних/іноземних експертів, що відповідають за національні установи ЗЯВО; збільшення мобільності агентств із забезпечення якості вищої освіти, що діють у міжнародному форматі) й негативні (відсутність єдиної нормативної бази для міжнародної діяльності установ забезпечення якості вищої освіти на національному та наднаціональному рівнях;

відсутність достатньої політичної підтримки для розвитку міжнародної діяльності установ із забезпечення якості вищої освіти на національному рівні; брак фінансових ресурсів у розпорядженні національних агентств із забезпечення якості вищої освіти, які можуть бути виділені для розвитку міжнародної діяльності; недостатній досвід обміну експертами в діяльності установ із забезпечення якості вищої освіти в різних країнах) тенденції інтернаціоналізації діяльності агенцій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

Ключові слова: *забезпечення якості, Європейський простір вищої освіти, процесуальні аспекти, інтернаціоналізація, транскордонна вища освіта, спільні програми, Програма інституційної оцінки.*

УДК 37.013.46

Інна Мелешко

Національний технічний університет України

«Київський Політехнічний Інститут

імені Ігоря Сікорського»

ORCID ID 0000-0002-7414-7828

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/046-056

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОВАЙДЕРСЬКОЇ МЕРЕЖІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ

У статті розглянуто різні форми організації неформальної освіти дорослих, спрямовані на просування навчання з метою надання можливості дорослим учням здійснювати неперервний процес навчання. Проведено аналіз специфіки діяльності провайдерів неформальної освіти дорослих. Особливу увагу приділено проблемам неформальної освіти дорослих як однієї з форм освіти протягом життя та перспективи її розвитку. У статті висвітлено складові основи системи неформальної освіти дорослих.

Ключові слова: *неформальна освіта дорослих, освіта дорослих, освіта впродовж життя, провайдери неформальної освіти дорослих, освітні потреби, центри освіти, народні вищі школи, літні університети, неурядові організації.*

Постановка проблеми. Освіта дорослих сьогодні стає все більш актуальною. Багато країн розробляють національні стратегії та державні програми розвитку освіти дорослих. Виявляється загальна тенденція значного розширення участі дорослих у різних формах навчання, підготовки й перепідготовки. У світовому співтоваристві освіта дорослих у всіх її формах розглядається як важливий компонент системи неперервної освіти. Усе частіше дослідники звертаються до поняття «неформальна освіта дорослих». Неформальна освіта дорослих допомагає формувати компетентності, необхідні дорослій особистості для життя в інформаційному суспільстві. Сучасне довілля (соціальний соціум) ставить дорослу особистість у такі умови, коли необхідно постійно опановувати нові знання, пристосовуватися до інновацій науки та техніки, новим формам комунікацій, детермінуючи

відтворення м'яких та твердих навичок як у професійній, так і в побутовій сферах. Неформальна освіта виступає в якості інструмента актуалізації соціальних навичок дорослого населення [3; 11].

Сьогодні в Україні лише розробляються підходи для побудови ефективної системи неформальної освіти дорослих, про що свідчить зміст державних програм в галузі освіти. Маючи за основу запропоновану професійною спільнотою концепцію і прогресивний міжнародний досвід, розробляються рекомендації для побудови системи неформальної освіти дорослих. У якості взірця ефективно організованої системи актуалізації навичок дорослих наводиться система неформальної освіти дорослих Фінляндії, окремі компоненти якої розглядаються у статті детально. За результатами аналізу існуючого досвіду функціонування неформальної освіти дорослих Фінляндії можемо зазначити значущість доступності освітніх ресурсів як фактор організації й забезпечення відкритості освіти в контексті неперервної освіти для різних груп населення в різних регіонах країни.

Важливою перевагою концепції неперервної освіти є визнання розвитку неформальної освіти дорослих як фактору модернізації суспільства, елемента домінувального цілепокладання освітньої системи. Складний багаторівневий характер концепції, на наш погляд, є результатом глибокого осмислення соціальної значущості неформальної освіти як основного інституційного драйвера відтворення культури населення та розвитку особистості в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці й інформаційної епохи, що і зумовлює **актуальність** обраної теми [8; 10].

У фокус даної статті потрапив особливий компонент організації освіти, а саме її інституціолізована форма – провайдери неформальної освіти дорослих, метою яких є надання освітніх послуг, що не орієнтовані на отримання кваліфікації, не передбачають навчання для отримання документа і не ставлять завданням оцінку рівня освоєння освітньої програми, але дорослим учням надається можливість отримати найширший набір знань, а також удосконалити навички та вміння [1; 3; 14].

Аналіз актуальних досліджень. Неформальна освіта дорослих, як нова парадигма розвитку освіти та складова неперервної освіти, відображена в роботах сучасних дослідників і у програмних документах міжнародних організацій. В останні роки в Україні відновився інтерес наукового та експертного співтовариства до проблеми організації неформальної освіти дорослого населення. Наукова спільнота пропонує перспективні ідеї, спрямовані на осмислення підходів до побудови системи неперервної освіти для дорослих. До числа таких робіт можна віднести дослідження таких авторів, як С. Архипова, Р. Бабушко, О. Вербицький, Т. Десятов, І. Ковалев, І. Литовченко, Л. Лук'янова, В. Маслова, Л. Монахова, Т. Мухлаєва, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Ройтблат, Л. Сігаєва, Н. Терьохіна, О. Теренко, Л. Тимчук, П. Юнацкевіча і багатьох інших. У цих роботах представлено

концептуальне бачення розвитку й описуються контури моделі освіти дорослого населення в контексті неформальної освіти.

Великий інтерес становлять дослідження зарубіжних учених, що присвячені різним аспектам розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема, П. Бергевін (P. Bergevin), С. Брукфілд (S. Brookfield) П. Джарвіса (P. Jarvis), Дж. Еліаса (J. Elias), Дж. Кросса (J. Cross), С. Мерріем (S. Merriam) та інших і особливо праці вчених Північної Європи: П. Андерссон (P. Andersson), Петрі Сало (Petri Salo), А. Антікайнен (A. Antikainen), Л. Ерікссон (L. Eriksson), З. Хелстро (Z. Hellström), Р. Хогхілм, (R. Hoghielm), К. Якобсен (K. Jacobsen), Е. Ліндемман (E. Lindeman), Г. Олесен (H. Olesen), А. Туїжнман (A. Tuijnman), П. Партане (P. Partane), Т. Тойванен (T. Toiviainen), Р. Цекелі (R. Szekely) та інших.

Метою статті є проаналізувати інституційні елементи структури основних провайдерів неформальної освіти дорослих Фінляндії.

Для забезпечення розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження необхідним є використання низки загальнонаукових **методів дослідження**: 1) порівняльний аналіз шляхом вивчення відмінностей функціонування провайдерів неформальної освіти дорослих; 2) систематизація та класифікація основних провайдерів неформальної освіти дорослих; 3) структурно-логічний і структурно-функціональний аналіз, що дозволить здійснити об'єктивне висвітлення організаційних особливостей розвитку фінської неформальної освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан розвитку українського суспільства може бути схарактеризований непростим та різношерстим соціальним ландшафтом та нестабільним економічним розвитком. До найбільш істотних факторів суспільного відтворення можна віднести подальше посилення впливу інформаційно-технічної епохи з властивими їй високою динамікою оновлення знань, нестійкою соціальною структурою, появою нових інноваційних засобів, що проникають в усі сфери життя та діяльності людини. У Фінляндії система навчання для дорослих включає формальну і неформальну освіту, а також так звану ліберальну освіту [7; 8]. Формальна освіта складається з основного загальноосвітнього і професійного навчання. Професійне додаткове навчання відноситься до сфери неформальної освіти. У межах ліберальної освіти дорослому населенню надається можливість підвищити рівень освіти і практичних навичок, потрібних у звичайному житті [8].

Варто зазначити, що отримати знання доросла людина може як формально, так і неформально. Основна група провайдерів освітніх послуг знаходиться всередині державного сектора – міністерства, державні агентства, центри зайнятості, інституції формальної освіти, початкові й середні школи, державні університети, народні університети, громадські центри професійно-технічної підготовки. Акцент робиться на забезпеченні

тільки деяких видів професійної та/або професійно-технічної підготовки [1; 6; 9]. Серед державних установ, що забезпечують освітні послуги для дорослих, важливу роль відіграють центри зайнятості, де навчальні курси покликані підвищити конкурентоспроможність при прийомі на роботу, забезпечити швидку адаптацію безробітних [3; 5].

Досвід Фінляндії доводить, що ліберальна освіта здатна протистояти викликам складних соціальних ландшафтів та різноманітному учнівському прошарку населення в різні періоди розвитку фінського суспільства; формує та відтворює професійні й соціокультурні компетенції дорослої особистості; пом'якшує негативні ефекти інформатизації суспільства; зменшує негативний вплив інформаційно-технологічної епохи. Основне призначення такої освіти полягає у формуванні умов для гнучкого оновлення знань і навичок дорослого населення, а принципова відмінність від традиційної освітньої системи полягає у визнанні освіти як атрибуту всього життя людини [3; 5; 10].

Навчання в інституціях неформальної освіти націлено переважно на підтримання здатності дорослої особистості ефективно функціонувати в тих сферах діяльності, які змінюються найбільш суттєво та швидко. Зокрема, неформальна освіта дорослих спрямована на підтримку «твердих навичок» у сферах інформаційно-комунікаційних технологій, фінансово-економічних відносинах та правових сферах, а також «м'яких навичок», до числа яких можна віднести традиційно сфери мовленнєвої компетентності, охорони здоров'я і навколишнього середовища, орієнтування та аналіз загальнодоступної інформації [7; 8; 10]. Слід зазначити, що цільовим призначенням системи неформальної освіти дорослих, а зокрема й ліберальної освіти, не є заміна традиційної освіти, а лише компенсування прогалин цієї освіти, але не в секторі професійної підготовки, а в аспекті повсякденного буття дорослої особистості, коли відбувається взаємодія з соціальним довкіллям у вирішенні суто практичних завдань. Доросла людина має великий вибір щодо отримання та вдосконалення знань, умінь та навичок поза межами інституцій традиційної системи освіти: секції, семінари, конференції, тренінги, табори, клуби та гуртки за інтересами, робочі місця тощо. Провайдери неформальної освіти дорослих забезпечують комплексне ставлення до неформальної освіти дорослих з урахуванням значущості її основних функцій – професійної підготовки й соціокультурного розвитку дорослого населення [1; 3; 14].

Фінські провайдери освіти дорослих мають повну автономію в наданні та забезпеченні освітніх послуг. Міністерство освіти вважає, що викладачі у співпраці з освітніми установами, а також з активно залученими до освітніх процесів місцевими громадами забезпечують дорослим учням високий рівень освіти. Крім основних цілей неформальної освіти, Національна рада освіти Фінляндії, яка відповідає за розробку навчальних програм та

професійну підтримку викладачів, не нав'язує власні плани та стандартизовані програми. Це означає, що фінські провайдери освіти дорослих можуть планувати свої власні навчальні програми з урахуванням місцевих потреб та потреб дорослого учня. Даний підхід законодавчо урівнює у правах неформальні установи з державними та надає можливість функціонувати в загальній системі освіти Фінляндії без обмежень.

У Фінляндії існують різноманітні форми підтримки неформальних освітніх організацій, а державна фінансова підтримка програм і проектів здійснюється на основі контролю і за умови дотримання вимог регуляторів [1; 7]. Варто також відзначити, що головна мета системи неформальної освіти дорослих – надання населенню рівних можливостей для розкриття потенціалу кожної людини, що підкріплюється можливістю отримання освіти безкоштовно на всіх рівнях – від раннього дошкільного (підготовчого) до вищого [1; 5].

Різноманіття програм навчання в системі неформальної освіти забезпечується сукупністю установ, що реалізують проекти загальнокультурної освіти з метою забезпечення дозвілля, підвищення культурного рівня дорослих громадян, удосконалення навичок і забезпечення соціальної адаптації [6; 12]. При розробці освітніх планів та програм фінські провайдери неформальної освіти завжди враховують такі важливі фактори, як думки та точки зору працівників у галузі освіти, експертів, а особливо потреби самих дорослих і тенденції ринку праці для здійснення важливих перетворень, що стають запорукою успішного розвитку країни в цілому. Організатори та урядовці, розробляючи нові реформи системи неформальної освіти дорослих, намагаються своєрідно поєднати відмінності й застосувати різноманітний досвід [4]. Усі реформи системи неформальної освіти дорослих здійснюються на основі обґрунтованих та обдуманих ідей, із залученням пропозицій «знизу» та є постійним джерелом інноваційності [2]. Провайдери кожного окремого регіону самостійно розробляють та затверджують навчальні плани та програми в тісній співпраці з місцевими муніципалітетами, на місцевому рівні за участю громад відповідальної комісії з неформальної освіти. На сьогодні найбільш важливим компонентом забезпечення якісної неформальної освіти дорослих є управління та лідерські вміння місцевої влади, експертів та викладачів.

Провайдери неформальної освіти пропонують широкий вибір програм у сфері комп'ютерної та фінансової грамотності, мовленнєві курси, програми в області мистецтв, а також курси, що підвищують компетентність в області охорони здоров'я і навколишнього середовища, програми з адаптації мігрантів, людей похилого віку [5; 6].

Доступність найрізноманітніших форм освіти у Фінляндії, поряд зі зростанням індивідуальної потреби в навчанні, робить популярною дану форму активності в дорослого населення. За даними Національної ради з

освіти, кількість дорослих учнів, які беруть участь у програмах неформальної або/та ліберальної освіти досягає 1 млн. 800 тисяч, що становить майже половину від загальної чисельності дорослого населення. Результати наших досліджень дозволяють виокремити групи провайдерів неформальної освіти дорослих, які надають освітні послуги. Серйозна урядова і правова підтримка сприяє розвитку недержавних навчальних закладів. Серед них особливе значення мають:

- літні університети (summer universities),
- народні вищі школи (folk high schools),
- центри освіти дорослих (adult education centers), що існують у кожному муніципалітеті [5; 13; 16].

Найпопулярнішим провайдером із описаних вище є освітні центри для дорослих [3; 8; 10]. Освітні центри для дорослих – установи, особлива функціональність яких покликана забезпечити відтворення місцевих громад та рішення на своєму рівні низки соціокультурних завдань всього суспільства. Їх налічують 206 і знаходяться вони в усіх муніципалітетах. Такі структури – це суб'єкти неформальної освіти, що реалізують програми у сфері мистецтва й дизайну, іноземних мов, а також навичок та вмінь у прикладних областях. Освітні центри реалізують свої програми в межах відкритого (дистанційного) навчання в тісній співпраці з традиційними університетами. Основні витрати по навчанню в таких центрах покриваються державним і муніципальним бюджетами, лише невелика частина (близько 15 %) самими учнями [6].

Народні вищі школи покликані сприяти реалізації особистих інтересів громадян у взаємозв'язку з цілями національної політики. Такі організації знаходяться переважно в управлінні профспілкових, партійних, релігійних об'єднань і реалізують програми навчання, що не передбачають видачу кваліфікаційних документів після закінчення. Але до складу освітніх програм народних шкіл входять також курси в межах середньої професійної освіти, підвищення (придбання) кваліфікації в галузі культури, соціального забезпечення, сфери послуг і дозвілля [8; 10; 14].

Літні університети – приватні організації, незважаючи на назву, такі школи функціонують протягом усього року. Регіональна мережа налічує понад 120 таких провайдерів. Їх діяльність підтримується асоціаціями, до складу яких входять представники влади регіону, спеціалісти навчальних закладів, студентські та приватні організації. Основний напрям таких установ – освітні послуги у сфері додаткової професійної освіти, мовленнєвих курсів, програм для осіб похилого віку. Навчання відкрито для дорослої особистості будь-якого віку, слухачі набираються в порядку простої реєстрації. Крім того, на базі літніх університетів для населення регіону організовуються різноманітні культурні заходи [14; 5; 7].

Крім перерахованих вище, до провайдерів неформальної освіти можна віднести розвинену мережу центрів фізичної освіти, у яких реалізуються програми фізичного виховання й навчання, а також інституції, що забезпечують навчання в сфері мистецтв.

Як уже зазначалося, основним завданням соціальної політики органів державної влади у сфері неформальної освіти дорослих – надання рівних можливостей для участі всіх категорій населення. Так, Міністерством освіти і культури визначено групи ризику, до якої ввійшли пенсіонери, іммігранти, безробітні, жителі віддалених сільських регіонів, яким уряд виділяє спеціальні субсидії, покликані стимулювати добровільну участь дорослих у неформальному навчанні. Зростаюча імміграція до Фінляндії породжує поширення націоналістичних настроїв у суспільстві, тому в центрах реалізуються програми з вивчення мови, культури, нормативно-правової бази країни. Такі види діяльності розглядаються експертами та фахівцями як заходи, що забезпечують соціокультурне включення іммігрантів і згладжування негативних ефектів при їх адаптації [6; 7; 12].

Також важливо відзначити, що різні освітні форми, крім власне освіти, забезпечують реалізацію завдань щодо надання та організації раціонального дозвілля населення, особливо в периферійних регіонах із властивим їм низьким забезпеченням інфраструктурою і віддаленістю від соціальних та культурних можливостей. Розвиненою є мережа освітніх провайдерів, сконцентрована переважно навколо муніципалітетів і організованих на їх базі освітніх, культурних заходів та заходів дозвілля, що дозволяють якщо не усунути, то хоча би зменшити ефект периферійності за рахунок включення дорослої особистості у продуктивну та ефективну діяльність [3; 10].

Таким чином, цільові вкладення в розвиток різних форм освітньої активності населення формують передумову для використання вільного часу дорослої особистості в організованій формі. Контекст аналізу дозволяє також віднести до раціональних форм дозвілля суб'єктів третього віку – літніх людей, які часто залишаються за межами організованих форм культурної активності через відсутність фізичних можливостей [3; 5].

Систематизована неформальна освіта дорослих постійно відтворюється й засвоюється дорослими особистостями та розцінюється як імпульс до подальшого самонавчання. Індивідуальна спрямованість неформальної освіти дорослих безпосередньо впливає на добробут сімей, місцевих спільнот і суспільства в цілому, забезпечує підвищення якості життя, дозволяє гнучко реагувати на суспільні зміни за рахунок масового залучення населення в освітні процеси та різні види діяльності [9].

Наші розвідки доводять, що неформальна освіта була розроблена з метою компенсувати недоліки і протиріччя традиційної системи освіти та задовольнити нагальні потреби залишених поза формальною освітою певних груп населення [1]. Це і пояснює зацікавленість дорослих у такій формі

навчання, яка більш ефективно задовольняє їх потреби. Окремо необхідно виділити функціональність освітніх проектів у контексті раціонального і продуктивного способу рекреації, реалізації вільного часу дорослих, особливо в регіонах, віддалених від основних інфраструктурних об'єктів культури і дозвілля. Інституалізація неформальної освіти може відбуватися не тільки і не стільки на базі власне освітніх організацій (університетів, центрів додаткової освіти, корпоративних академій), але і з залученням та підтримкою установ культури й дозвілля (бібліотек, музеїв, креативних гуртків, дискусійних клубів). Сьогодні неформальні освітні проекти, що реалізуються соціально орієнтованими організаціями або в деяких випадках групами ініціативних громадян, охоплюють досить широкий вибір просвітницьких програм [8; 14; 16].

Однією з перешкод, що виникають на шляху масового залучення та участі дорослих у неформальній освіті, є оцінка й визнання навичок і знань, отриманих ними не тільки у процесі навчання в освітній установі, а й на робочому місці. У Фінляндії вже кілька років діють програми по оцінці попереднього рівня навчання, націлені на надання дорослим можливостей продовжувати освіту з того рівня, який вони дійсно мають, а не на основі формально присвоєної кваліфікації. Дорослі офіційно можуть претендувати на те, щоб результати їх неформального навчання були оцінені й визнані, зазвичай це досягається шляхом складання спеціальних кваліфікаційних іспитів [16]. Наведений приклад неформальної та/або ліберальної освіти Фінляндії наочно демонструє, що соціальний статус і територіальне охоплення можливе на основі консолідації регіональних і загальнонаціональних ресурсів. Управління та визначення стандартів якості в даній сфері може здійснюватися недержавним регулятором у формі асоціацій або об'єднань [3; 7; 16]. Уміло та вдало проведені реформи у сфері неформальної освіти дорослих забезпечують Фінляндії статус однієї з найуспішніших країн, до досвіду якої звертаються науковці та дослідники і не лише в галузі освіти.

Висновки. Таким чином, аналіз практичних кроків побудови успішної системи неформальної освіти дорослих дозволяє констатувати, що внутрішня політика фінського уряду щодо неформальної освіти дорослих є узгодженою, продуманою та максимально прорахованою задля розвитку держави та добробуту кожного громадянина [9].

Активне функціонування та співіснування провайдерів неформальної системи освіти дорослих Фінляндії є успішною тільки за умови надання всім провайдерам можливості зберігати особисті освітні свободи, незалежність, творчість та почуття професійної відповідальності.

Ми можемо говорити про позитивну динаміку та яскраво виражену соціальну спрямованість неформальної (ліберальної) освіти дорослих у Фінляндії, а також про її демократичність, відкритість та затребуваність серед дорослого населення. Важливо відзначити, що в систему включені

профільні (власне освітні) і непрофільні організації, що реалізують просвітницькі проекти для масового споживання. Таким чином забезпечується найбільш широке охоплення, що включає максимально широкі верстви населення [3; 12; 13]. Система неформальної освіти дорослих орієнтована на відтворення економічних, соціокультурних компетентностей дорослого населення в умовах постійно мінливих стандартів інформаційної епохи, ознаками якої є постійне оновлення інформаційних і медіатехнологій, поява нових сфер зайнятості, відсутність гарантій стабільності в соціальній, правовій та економічній сферах.

Неформальна освіта дорослих покликана також заповнити недоліки загальної та професійної (формальної) освіти, компенсувати прогалини функціональної грамотності населення. Для досягнення цієї мети є доцільним створення мережі провайдерів неформальної освіти дорослих зі спеціальними програмами для актуалізації компетентності дорослого населення в різних сферах діяльності: знання іноземних мов, володіння основами фінансової та комп'ютерної грамотності, правової культури. Недолік системних рішень у соціальній політиці держави в даній області багато в чому позначається на якості життя населення й негативним чином проявляється у вирішенні повсякденних побутових завдань, що нерідко породжує, проковує соціальну напруженість [14; 11].

У зв'язку з розвитком різних видів і форм неформальної (ліберальної) освіти необхідним є вдосконалення нормативно-правової бази, у тому числі щодо створення умов для формування системи сертифікації та визнання неформальної освіти дорослих на державному рівні. Цей вид навчання повинен бути визнаний повноцінним поряд із формальним навчанням як складовою системи неперервної освіти. Позитивним результатом стало би створення багаторівневої, професійної освітньої спільноти провайдерів неформальної освіти дорослих, які поділяли б місцево апробовані практики, розроблені та творчі ідеї навчання з технологій, екології та підприємництва, тобто з тих напрямів, які безпосередньо впливають на рівень добробуту і пристосовували їх відповідно до потреб соціально-економічного розвитку конкретних регіонів.

Перспективи розвитку системи неформальної освіти дорослих слід пов'язати з розробкою спеціальних стратегій і національних програм та планів, а також послідовної державної політики в даній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Country Report on Adult Education in Finland*, (Helsinki, 2011). Retrieved from: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/finland_country-report-on-adult-education-in-finland.
2. Darling-Hammond, L. (2010) *The Flat World and Education*. New York.
3. *Finnish Adult Education Association*. Retrieved from: <http://www.sivistystyo.fi/en.php>

4. Jakku-Sihvonen, K., Niemi, H. (2006) *Research-based teacher education in Finland*. Turku, 31–49, 17–29.
5. Kaarlela, M. (2016). *The Nordic Network for Adult Learning*. Retrieved from: https://issuu.com/nvl nordvux/docs/nordic_education_for_sustainability
6. Kouvo, T. *Adult Education in Finland*. Retrieved from: <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-finland>
7. Kuosmanen, R. (2014). Liberal Adult Education: Finnish Approach. *Lifelong Education: continuing education for sustainable development, Edition № 2 (eng), 12, 132–134*.
8. *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century*. Retrieved from: <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>
9. Manninen, J., Luukannel, S. *The Effects of Adult Learning: The Meaning and Significance of Non-formal Learning in the Lives of Adults*. Retrieved from: <http://www.vsy.fi/en.php?k=14441>
10. Ministry of Education and Culture. (2010). *Adult Education*. Retrieved from: www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=en
11. National System Overviews on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms. Brussels. (2011). *Eurydice, 11*.
12. *Organization of the Education System in Finland 2009/2010*. (2011). Brussels: European Commission.
13. Ojakangas, A., Reijonen, J., Havunen, J. *National report*. Retrieved from: <http://www.murikkaopisto.fi/files/attachments/materiaalit/tulipnationalreportfinland.pdf>
14. Ohienko, O. (2008). *Tendencies of adult education in the Nordic countries*. Sumy: Ellada.
15. Sahlberg, P., Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. *European Journal of Education, 45 (2), 280–299*.
16. Saloheimo, L. (2016). *Liberal adult education certificate as a tool for validation*. Retrieved from: https://issuu.com/nvl nordvux/docs/nvl_report_validation

РЕЗЮМЕ

Мелешко Инна. Становление и развитие провайдерской сети неформального образования взрослых в Финляндии.

В статье рассмотрены различные формы организации неформального образования взрослых, направленные на продвижение обучения с целью дать возможность взрослым ученикам осуществлять непрерывный процесс обучения. Проведен анализ специфики деятельности провайдеров неформального образования взрослых. Особое внимание уделено проблемам неформального образования взрослых как одной из форм образования в течение жизни и перспективы его развития. В статье освещены составляющие системы неформального образования взрослых.

Ключевые слова: неформальное образование взрослых, образование взрослых, образование в течение жизни, провайдеры неформального образования взрослых, образовательные потребности, центры образования, народные высшие школы, летние университеты, неправительственные организации.

SUMMARY

Meleshko Inna. Development of educational providers' network for non-formal adult education in Finland.

The article considers various forms of organization of non-formal adult education aimed at promoting learning in order to enable adults to implement a continuing learning process. Particular attention is paid to the problems of non-formal adult education in the context of lifelong education and the prospects for its development.

The article explores the main non-formal adult education institutions which provide continuing and further education for adults of any age and prior education the duration of which can vary and defines their role and significance in the organization of the process of non-formal adult learning. It analyses the basic aspects that promote successful development of the Finnish non-formal system of adult education in European arena and the leading position in the international educational environment. The wide variety of non-formal adult educational providers increases the opportunities of adult students for competence-based qualifications. The main goal of such non-formal educational providers support adult students whose education is outdated as well as those with no vocational education and training: immigrants, people aged over 55.

Non-formal education institutions and advisory organizations arrange courses in various subjects which are related to different crafts and hobbies, citizenship skills and society on a recreational basis. The analysis of activities of non-formal adult education providers is carried out. The network of non-formal educational providers includes 800 education institutions which offer further and continuing education of non-degree studies or education that can lead to a qualification. Main providers of adult education and training in Finland are: Adult Education Centres, Folk High Schools, Study Centres, Summer Universities, Physical Education Centres. It is defined that nowadays there is an urgent need in development and adoption of the laws and regulations on non-formal adult education in Ukraine.

With the growth of non-formal adult education, creation of the non-formal providers' network is becoming increasingly necessary. In the article the value of non-formal adult education for modern public, economic and cultural development of country is highlighted.

Key words: *adult education, non-formal adult education, lifelong education, folk high schools, adult education centers, summer universities, educational needs, non-governmental organizations, Finland.*

УДК [378:070-051](1-87)

Наталія Пономаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7857-0976

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/056-066

ШКОЛИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЖУРНАЛІСТИКИ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

У статті розглядаються особливості професійної підготовки фахівців журналістики, які є за кордоном. Охарактеризовано три світові типи шкіл професійної підготовки фахівців журналістики: Школи інструктажного навчання, Школи виховання інформатора та Школи виховання аналітика. Закцентовано увагу на домінуючих рисах в організації підготовки фахівців з журналістики в цих школах; проведено їхній порівняльний аналіз. Автор окреслює знання та вміння фахівця галузі журналістики, який опановував професію за кордоном.

Ключові слова: *журналіст, фахівець журналістики, журналістська освіта, система підготовки, структура професійної підготовки, Школа інструктажного навчання, Школа виховання інформатора, Школа виховання аналітика.*

Постановка проблеми. Однією з пріоритетних спеціальностей, яку обирають українські абітурієнти, є спеціальність 061 Журналістика. У межах спеціальності 061 Журналістика функціонують такі освітні програми: «Журналістика та соціальна комунікація», «Видавнича діяльність і медіаредагування», «Медіапродюсування», «Реклама та зв'язки з громадськістю», «Видавнича справа та редагування», «Реклама та PR-діяльність». Кожна із програм у сфері медіа пропонує також спеціалізацію майбутніх фахівців у галузі репортерської та редакторської діяльності для різних видів засобів масової інформації, теле- і радіоведучих, теле- і радіооператорів та режисерів, фахівців у сфері реклами та інформації, зв'язків із громадськістю (ЗГ) тощо.

В Україні, згідно з даними інформаційної системи «Конкурс-2018» (сайт функціонує відповідно до наказу Міністерства і освіти і науки України), освіту за спеціальністю 061 Журналістика можна здобути за освітніми рівнями: *молодший спеціаліст* (Машинобудівний коледж Сумського державного університету, Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського, Миколаївський коледж преси та телебачення, Київський коледж Приватного вищого навчального закладу «Університет сучасних знань», Галицький коледж імені В'ячеслава Чорновола та ін.), *бакалавр* (Київський університет культури, Сумський державний університет, Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Запорізький національний університет, Одеський національний університет, Харківський національний університет, Університет сучасних знань та ін.), *магістр* (Національний університет «Києво-Могилянська академія», Львівський університет бізнесу і права, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Український Католицький Університет, Київський університет ім. Бориса Грінченка та ін.) (Інформаційна система «Конкурс»).

Упродовж останніх років в українській журналістській громаді жваво обговорюють питання реформування журналістської освіти. У зв'язку з цим організовано велику кількість прес-конференцій, круглих столів, наукових конференцій та соціологічних опитувань. Позиції фахівців різні, навіть радикальні.

Зокрема, показовим є опитування Департаменту журналістської освіти Чернівецького державного університету, згідно з яким 15 % респондентів засвідчують що журналістська освіта – це «марна трата часу, бо в тебе або є талант, або його немає» (Рожнова, 2016, с. 26). Журналісти-практики і видавці-практики переконують, що освітні програми в закладах вищої освіти наповнені «затеоретизованими» знаннями, тому все частіше з'являються повідомлення про неформальні курси (наприклад, школи «Litovita», різних видавництв та провідних телестудій України). Викладачі

вишів наполягають на тому, що медійники мають більше співпрацювати з майбутніми журналістами в межах освітнього процесу.

Ще один вектор дискусії започаткував доктор філологічних наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри видавничої справи та мережевих видань факультету журналістики і міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв Микола Тимошик. Дослідник переконує, що потрібно ґрунтовно поміркувати над змістовим наповненням напряму 061 Журналістика. Наприклад, чи може бути спеціалізація «Видавнича справа та редагування» частиною напрямку 061 Журналістика (Тимошик, 2003, с. 35).

Разом із тим, фахівці одноставні: самодостатня особистість і фахівець з інноваційним типом мислення – такі вимоги інноваційного суспільства XXI ст. Журналістика розширює спектри своєї діяльності, а це вимагає оновлення наповнення освітніх програм.

Слушно зауважує дослідниця Наталія Мосьпан, що для України модернізація вищої освіти вимагає, з одного боку, старанного вивчення та гармонійного адаптування досвіду передових європейських вишів, з іншого боку – збереження своїх національних освітніх традицій (Мосьпан, 2015, с. 87).

«Необхідною умовою сталого розвитку й одним із головних індикаторів стану розвитку національної безпеки, за якими вимірюється рівень розвитку кожної країни, є якість вищої освіти», – слушно зауважує науковець Олена Семенов (Семенов, 2017, с. 13).

Важливість якісних змін у журналістській освіті, у підготовці майбутніх фахівців спеціальності 061 Журналістика детермінує вивчення зарубіжного досвіду. З цією метою для аналізу ми обрали: Кубу та Північну Корею (як представників країн із тоталітарним режимом), Велику Британію, країни Скандинавії, США, Німеччину, Францію та Іспанію. Ці держави є розробниками світових освітніх моделей журналістської освіти й активно створюють стандарти та механізми забезпечення якості професійної підготовки фахівців у галузі журналістики.

Аналіз актуальних досліджень. Важливе місце у вивченні проблеми підготовки майбутніх фахівців у галузі журналістики посідають праці українських науковців В. Андрущенко, В. Байденка, А. Сухарєва, І. Шамсутдінова та ін., професійна підготовка майбутніх фахівців галузі журналістики є об'єктом дослідження вітчизняних (А. Бикова, Г. Головченка, К. Марцихів та ін.) та закордонних науковців (К. Кліфорда, В. Кріста та ін.). Аналіз розвідок дає підстави засвідчити наявність досліджень щодо професійної системи освіти фахівців у різних країнах (Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Г. Воронка, В. Корнієнко, О. Огієнко, О. Локшина, А. Сбруєва та ін.), особливостей підготовки бакалаврів і магістрів гуманітарного спрямування (Л. Півнева, О. Семенов, І. Таргунова та ін.).

Мета статті – охарактеризувати особливості моделей шкіл професійної підготовки фахівців журналістики за кордоном.

Методи дослідження: аналіз, вивчення й узагальнення наукових джерел щодо закордонного досвіду щодо особливостей освітнього процесу у вищих навчальних закладах, у яких готують фахівців за напрямом «Журналістика».

Виклад основного матеріалу. Аналіз закордонного освітнього досвіду засвідчує, що одним із пріоритетних завдань вищої освіти журналістів є підготовка фахівців, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації в журналістській діяльності, ефективно застосовують інновації в галузі засобів масової комунікації.

З метою аналізу ми звертаємося до витоків світової журналістської освіти. На початку ХХ ст. (Корконосенко, 2002, с. 10) перші вищі професійні освітні заклади з підготовки майстрів ЗМІ почали функціонувати в Німеччині та Англії: у 1900 р. вищу школу журналістів було відкрито в місті Берлін та в 1902 р. у Лондоні редактор «Westminster Gazette» Вільям Гіль створив школу журналістів. Кожний заклад освіти мав власну модель підготовки майбутніх фахівців. Спільною рисою цих шкіл було те, що викладачами працювали провідні журналісти-практики.

У 1903 році у Швейцарії в Цюрихському університеті, зазначає В. Хагемман (Hagemann, 1950, р. 23), було відкрито факультет журналістики (директор – редактор газети «Zuricher Post» доктор Веттештейном), де готували спеціалістів сфери друкованих засобів масової інформації.

У 1903 році у США в Колумбійському університеті за ініціативи головного редактора нью-йоркської газети «The World» Джозефа Пулітцера розпочав свою діяльність факультет журналістики.

Двадцяте століття, за свідченням І. Михайлина, стало рушійним у розвиткові журналістської підготовки. І. Михайлин зазначає, що натеper у світі функціонує три школи підготовки фахівців журналістики (див. табл. 1)

Таблиця 1

Школи підготовки фахівців журналістики за кордоном

(напрацювання авторське на матеріалі праць І. Михайлина (Михайлин, 2011, с. 56) та офіційних сайтів закордонних вищих навчальних закладів (City, University of London, Freie Universität Berlin, Université Paris 13, Universid ad Complutensede Madrid, Columbia University in the City of New York)

Характеристика	Школа інструктажного навчання	Школа виховання інформатора	Школа виховання аналітика
Географічне поширення	Країни з тоталітарним режимом; натеper – Куба та Північна Корея	Англія, країни Скандинавії, США	Німеччина, Франція, Іспанія

Продовження Таблиці 1

Домінанта підготовки фахівців	Журналіст – це фахівець, який працює з політичними фактами, виконує партійні вказівки і керується засадами правлячої партії	Журналіст – це фахівець, який працює з фактами, не коментуючи їх	Журналіст – це фахівець, здатний до власного погляду на факти, до їх інтерпретації
Форма власності ЗМІ	Державна	Приватна, державна	Приватна, державна
Мета ЗМІ	Захист політичної доктрини правлячої партії	Подання «смажених» фактів	Висвітлення видавництвами та теле- й радіостудіями власної позиції щодо події, яка відображається
Особливості	Вільна журналістика – не існує; ЗМІ – органи партій	Модель «нейтральної журналістики»	Модель «адвокатської» («місіонерської») журналістики
Освіта журналістів	Формування навичок, які потрібні власне для готовності підпорядковувати тексти наказам центральних органів влади, та вміння текстами ЗМІ виховувати «поклоніння» партії	Формування вмінь знаходити джерела інформації; працювати на їх «розкручування», перевіряти правильність інформації, створювати сенсаційні повідомлення з пересічних, рядових на перший погляд фактів, писати стисло, економно	Формування вмінь та навичок відсортовувати факти, установлювати причиново-наслідкові зв'язки між окремими життєвими явищами, показати історію виникнення та перспективи розвитку певного процесу, інтерпретувати факти, надавати їм оцінку
Журналістська майстерність	Питання не вивчалось	Журналіст не аналізує, а оперативно подає інформацію про факти дійсності на сторінках ЗМІ	Журналіст має широкий світогляд, глибокі знання, володіє вмінням доступно для читача-неспеціаліста висловити складну концепцію, наполегливо працює над удосконаленням свого стилю

Закінчення Таблиці 1

Головний предмет вивчення	Партійні постанови та виступи партійних лідерів, у текстах яких запропоновано як відповіді на філософські, буттєві проблеми, так і безпосередні вказівки до дії	Новини. Панівною є репортерська журналістика	Аналітична журналістика. Журналіст – фахівець сфери, про яку пише: спортивної, військової, політичної тощо
---------------------------	---	--	--

Прокоментуємо табл. 1. Школа інструктажного навчання властива країнам із тоталітарним режимом – Кубі та Північній Кореї, де засоби масової інформації – це інструмент влади правлячої партії. Вільна журналістика, уміння висловлювати свою думку – те, що не властиве для фахівця журналістики тоталітарних країн. Головним професійним обов'язком журналіста будь-якого рівня є виконання партійні вказівки. Тому завдання журналістської освіти цієї школи є першочергово підготувати виконавця партійних доручень, готового віддано захищати владу. Головні вміння – це робота з політичними текстами (партійними постановами, виступами лідерів партії). Саме на таких засадах була сформована журналістська освіта в республіках СРСР.

У Великій Британії та країнах Скандинавії панівною є Школа виховання інформатора (Здоровега, 2000, с. 96). З Англії ця традиція поширилася й у США. Для Школи виховання інформатора фахівець журналістики – це фахівець, який працює з даними, але не аналізує їх. Коментувати факт для реципієнта – завдання науковця, фахівця сфери, якої стосується тема статті. На думку прибічників Школи виховання інформатора, журналіст має лише запросити професіонала для надання коментарів. Суспільство прислухається до фахівця журналістики, але недовіра до нього пов'язана з тим, що в Англії та США будь-яке видавництво та телестудія є передусім бізнесом, який повинен приносити прибутки, тому конкурувати можна тільки тоді, коли на шпальтах газети роз'яснення з того чи іншого питання надають найпопулярніші представники різних сфер.

Фахівець журналістики з погляду прибічників цієї школи – це фахівець, який вміє якісно працювати з текстом: перетворювати буденну подію на сенсацію. У такого фахівця сформовано навички репортерської журналістики: оперативність, відбір інформації, перевірка достовірності фактів, уміння швидко, лаконічно, якісно та логічно вибудовувати текст, цікавий для реципієнта.

Для Німеччини, Франції та Іспанії, як показує аналіз офіційних сайтів навчальних закладів (*Freie Universität Berlin, Université Paris 13, Universid ad*

Complutensedede Madrid), властива Школа виховання аналітика. У Німеччині головна вища школа з підготовки журналістів має назву Німецький інститут публіцистики. З цього можемо зробити висновок, що журналістика уподібнюється до публіцистики.

На відміну від США, де характерною є модель «нейтральної журналістики», у Німеччині панівною є «адвокатська» («місіонерська») модель журналістики. У США діє низка вимог до репортерської журналістики: заборонено висловлювати власні переконання до теми новини, наявне чітке розмежування між репортером і оглядачем, який створює статті, уся інформація контролюється редактором (Москаленко, 1999, с. 176). Відмінністю між виданнями цих двох країн є те, що в Німеччині видання дотримуються однієї точки зору і віддано їй захищають, а в США на шпальтах одного видання обов'язково пропонують різні погляди на проблему, яка подається реципієнтові.

Узагальнення та аналіз закордонного досвіду дають підстави припускати, що фахівець журналістики, якого повинні підготувати навчальні заклади, – це фахівець, який уміє критично мислити, висловлювати власну думку, тлумачити факти, відбирати їх, логічно структурувати, вибудовуючи причинно-наслідкові зв'язки між подіями, які аналізує. Для журналіста важлива спеціалізація – спорт, медицина, освіта, економіка тощо, адже коментарі журналістів ототожнюють із коментарями фахівців цієї сфери. На відміну від науковців різних сфер журналіст має надавати роз'яснення в доступному стилі для широкої аудиторії реципієнтів.

Аналізуючи особливості шкіл, доходимо висновку, що інформативна та аналітична школи зорієнтовані на реальну ситуацію, яка сформована в суспільстві. Кожна з моделей має як позитивні, так і негативні особливості.

Сучасний реципієнт більше схильний до аналітичної моделі, адже реципієнту складно відібрати та структурувати великий обсяг інформації, яка надходить із різних засобів масової інформації та мережі Інтернет. Таким чином, журналіст є своєрідним «зв'язком» реципієнта із сучасним світом, іноді доцільніше переглянути фахову аналітичну телепрограму чи ознайомитися зі статтею авторитетного журналіста, аніж витратити великий обсяг часу, переглядаючи різні повідомлення.

Припускаємо, що вагомим аргументом на користь моделі Школи інформатора є те, що журналіст пояснює проблему «поверхово», адже він дилетант, тому доцільно залучати фахівців галузі, які є компетентними. Разом із тим науковець не завжди зможе надати роз'яснення в доступному стилі для масової аудиторії. Охарактеризовані моделі журналістики не взаємозамінні, не можуть існувати в «чистому» вигляді й повинні впроваджуватися лише в доповненні одна до одної.

В умовах дослідно-експериментальної роботи в Машинобудівному коледжі СумДУ, Миколаївському коледжі преси та телебачення й

Київському коледжі Приватного вищого навчального закладу «Університет сучасних знань», об'єктом якої є підготовка молодших спеціалістів з журналістики, ми залучаємо студентів до вивчення закордонного досвіду. Студенти напрямку Об1 Журналістика, як показує аналіз, із зацікавленням опановують інформацію про світові школи підготовки журналістики під час вивчення «Української мови за професійним спрямуванням» шляхом виконання завдань (Пономаренко, 2014) та інших фахових дисциплін, у ході участі в позааудиторних формах роботи (конференціях, панельних доповідях, квестах та ін.). Наприклад, студенту пропонується прочитати уривки зі статей, проаналізувати їх і спробувати визначити, журналіст якої школи є її автором. Розвиваючи навички критичного мислення, вважаємо доцільним запропонувати студентам опрацювати інформацію про школи, а потім, застосувавши технологію «Ромашка Блума», проаналізувати матеріал та визначити, як його можна практично використати; за допомогою технології «Кути» студенти спробують висловити свою точку зору, яка зі шкіл є найефективнішою тощо.

Висновки. Проведений аналіз сайтів навчальних закладів дав можливість охарактеризувати три світові школи журналістської освіти. Кожна із закордонних шкіл базується на детермінантній ознаці: Школа інструктажного навчання виховує журналіста, який виконує партійні вказівки і його основне вміння – робота з політичними текстами та прославлення влади; Школа виховання інформатора формує фахівця, який працює власне з фактами, перетворюючи їх на ті, які користуватимуться популярністю серед реципієнтів; для Школи виховання аналітика пріоритетним є підготовка журналіста, який є компетентним у сфері, про яку пише, адже надає компетентні пояснення фактам.

Приходимо до висновку, що натепер складно виокремити особливості шкіл підготовки журналістів в Україні. Припускаємо, що українська модель спроектована від школи інструктажного навчання і все більше набирає особливостей аналітичної моделі журналістської освіти.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Наші подальші дослідження буде спрямовано на вивчення практичних можливостей упровадження передових ідей підготовки фахівців сфери журналістики в систему підготовки фахівців, які навчаються за напрямом Об1 Журналістика, в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоян, В., Гоян, О. (2003). Журналістська телерадіоосвіта: сучасні тенденції. *Наук. зап. Ін-ту журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка*, 12, 18–29 (Hoian, V., Hoian, O. (2003). Journalist TV and radio education: contemporary trends. *Scientific notes of the Institute of Journalism of the KNU named after Taras Shevchenko*, 12, 18–29).
2. Здоровега, В. (2000). Підготовка журналістів: погляди збоку і зсередини. *Збірник праць кафедри української преси*, 3, 96 (Zdroveha, V. (2000). Preparation of

journalists: views from the side and from the inside. *Collection of works of the Department of the Ukrainian press*, 3, 96).

3. Семенов, О., Герман, В., Громова, Н., Рудь, О., Левенок, І., Пономаренко, Н., Ячменик, М. (2017). *Ефективні технології навчання і контролю якості знань у лінгвістичній підготовці майбутніх фахівців*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Semenog, O., Herman, V., Hromova, N., Rud, O., Levenok, I., Ponomarenko, N., Yachmenyk, M. (2017). *Effective technologies of training and quality control of knowledge in linguistic training of the future specialists*. Sumy: Publishing house of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko.)

4. *Інформаційна системи «Конкурс». Вступ до закладів вищої освіти України I–IV рівнів акредитації*. Режим доступу: <http://www.vstup.info/> (*Information system “Competition”. Admission to the institutions of higher education of Ukraine of the I–IV levels of accreditation*. Retrieved from: <http://www.vstup.info/>)

5. Корконосенко, С. (2002). *Основи журналістики*. Москва: Аспект Пресс (Korkonosenko, S. (2002). *Basics of journalism*. Moscow: Aspect Press).

6. Михайлин, І. (2011). *Основи журналістики*. Київ: Центр учбової літератури (Mykhailyn, I. (2011). *Basics of journalism*. Kyiv: Center for educational literature.).

7. Москаленко, А., Губернський, Л., Іванов, В. (1999). *Основи масово-інформаційної діяльності*. Київ (Moskalenko, A., Hubernskyi, L., Ivanov, V. (1999). *The basics of mass-information activity*. Kyiv).

8. Моспан, Н. (2015). Розвиток вищої освіти в Європейському Союзі та Україні: тенденції освітньої політики. *Освітологія*, 4, 84–88 (Mospan, N. (2015). Development of higher education in the European Union and Ukraine: trends in educational policy. *Education study*, 4, 84–88). DOI: 10.28925/2226-3012.2015.4.8488.

9. Пономаренко, Н. (2014). *Українська мова (за професійним спрямуванням): методичні вказівки до практичних занять для спеціальності «Видавнича справа та редагування»*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Ponomarenko, N. (2014). *Ukrainian language (for professional orientation): methodological instructions for practical classes for the specialty “Publishing and editing”*. Sumy: Publishing house of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko)

10. Рожнова, Г. (2016). Теоретичний та історико-педагогічний аналіз професійної підготовки майбутніх журналістів у вищих навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 86, 125–129 (Rozhnova, H. (2016). Theoretical, historical and pedagogical analysis of professional training of the future journalists in higher education institutions of Ukraine. *Bulletin of Zhytomyr state university named after Ivan Franko*, 86, 125–129).

11. Тимошик, М. (2003). Спеціальність «Видавнича справа та редагування»: данина моді чи потреба часу? *Друкарство*, 2, 34–36 (Tymoshyk, M. (2003). Specialty “Publishing and editing”: tribute to the fashion or time need? *Printing*, 2, 34–36).

12. *Columbia University in the City of New York*. Retrieved from: <https://www.columbia.edu/>

13. *City, University of London*. Retrieved from: <https://www.city.ac.uk/>

14. *Freie Universität Berlin*. Retrieved from: <https://www.fu-berlin.de/>

15. Hagemann, W. (1950). *Die Zeitung als Organismus*. Heidelberg.

16. Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.), *Media Literacy*.

17. *Université Paris 13*. Retrieved from: <https://www.univ-paris13.fr/>

18. *Universid ad Complutense de Madrid*. Retrieved from: <https://www.ucm.es/>

РЕЗЮМЕ

Пономаренко Наталия. Школы профессиональной подготовки специалистов журналистики: зарубежный опыт.

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки специалистов журналистики, которые есть за рубежом. Охарактеризованы три мировые типа школ профессиональной подготовки специалистов журналистики: Школы инструкторского обучения, Школы воспитания информатора и Школы воспитания аналитика. Акцентировано внимание на доминантных чертах в организации подготовки специалистов по журналистике в этих школах; проведен их сравнительный анализ. Автор определяет знания и умения специалиста отрасли журналистики, который овладевал профессией за рубежом.

Ключевые слова: журналист, специалист журналистики, журналистское образование, система подготовки, структура профессиональной подготовки, Школа инструкторского обучения, Школа воспитания информатора, Школа воспитания аналитика.

SUMMARY

Ponomarenko Nataliia. Schools of professional training of journalism specialists: foreign experience.

The aim of the article is to characterize the features of the model of schools of professional training of journalism specialists abroad.

Research methods: analysis; studying and synthesis of scientific sources on foreign experience regarding the peculiarities of educational process in higher education institutions, in which specialists are trained in the field of Journalism.

The article deals with the peculiarities of professional training of journalism specialists who are abroad.

Three world types of professional training schools for journalism specialists are described: Instructor's schools, Schools for teaching informant, and Schools for teaching analyst. Attention is drawn to the dominant features of training of the journalism specialists in these schools; their comparative analysis was carried out.

The author outlines knowledge and skills that a specialist in journalism, who holds a profession abroad, should be endowed with.

The analysis of the sites of education institutions made it possible to characterize three world schools of journalistic education. Each of the foreign schools is based on a deterministic feature: The Instructor's School trains a journalist who follows the Party's guidelines and his basic skills – working with political texts and praising authorities. School for teaching informant forms a specialist who works with the facts, transforming them into those that will be popular among recipients; for the Schools for teaching analyst, the priority is to train an analyst who is competent in the area he writes, as he provides competent explanations to the facts.

We conclude that it is difficult to distinguish the features of the schools of journalists training in Ukraine nowadays.

We assume that Ukrainian model is designed from the school of instructional training and is increasingly gaining the peculiarities of the analytical model of journalistic education.

Prospects for further research in this direction. Our further research will be aimed at studying the practical possibilities of introducing advanced ideas for the training of specialists in the field of journalism into the system of training specialists in the direction of 061 Journalism in Ukraine.

Key words: *journalist, specialist in journalism, journalism education, system of training, structure of vocational training, Instructor's schools, Schools for teaching informant, Schools for teaching analyst.*

УДК 373.091.12:005.591.6](73)

Юлія Самойлова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-4377-7309

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/066-078

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ МЕРЕЖУВАННЯ ШКІЛ У США: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті визначено основні концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл у США в історичному контексті. На підставі аналізу розвитку інноваційних шкільних мереж дійшли висновку, що на першому етапі можемо розглядати сутність досліджуваного явища в контексті організаційного підходу. Характеристика другого етапу дозволяє говорити про інноваційні шкільні мережі з точки зору системного підходу. А сучасний етап розвитку інноваційних шкільних мереж окреслює особливості їх діяльності в контексті трансформаційного, синергетичного та інтеграційного підходів. Доведено, що визначені у статті концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл у США в історичному контексті дали змогу більш ґрунтовно розглянути сутність інноваційних шкільних мереж, а також дійти висновку, що такі неієрархічні структури уможливають розвиток співробітництва, в основі якого лежить ідея визнання цінності обміну знаннями, поширення й запровадження нових ідей, спільного планування роботи, професійного зростання шляхом навчання, що, у свою чергу, підвищує готовність учителів брати участь в освітніх реформах.

Ключові слова: *інноваційна шкільна мережа, мережування шкіл, концептуальні підходи, організаційний підхід, системний підхід, трансформаційний підхід, синергетичний підхід, інтеграційний підхід, США.*

Постановка проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується появою мережевих структур, організацій. Сьогодні мережева організація, мережеві об'єднання стають домінуючими в житті кожної людини, оскільки мережі охопили більшість сфер людського життя – економічну, соціальну, політичну. У зв'язку з цим з'являється поняття, що відбиває сучасний стан розвитку суспільства – мережеве суспільство. Уперше визначення поняття «мережеве суспільство» стосовно суспільства в цілому дає М. Кастельс у своїй роботі «Зародження мережевого суспільства». Так, на його думку, «мережеве суспільство – це специфічна форма соціальної структури, дослідно встановлена емпіричними дослідженнями як характеристика «інформаційної епохи» (Кастельс, 2000, с. 422).

У результаті порівняння особливостей індустріального та мережевого суспільства можемо стверджувати, що останнє є злиттям різних технологій, галузевих знань, політичних систем, різних способів комунікації. До того ж, однією з особливостей такого суспільства є те, що воно вимагає горизонтальних гнучких структур, прямої взаємодії між його членами, партнерських стосунків, лідерства, підтримки самоосвіти. На наш погляд, саме мережеві організації здатні забезпечити всі ці характеристики, а також здатні реагувати на постійні швидкі зміни, що відбуваються в навколишньому середовищі, упроваджувати нові технології розвитку суспільства.

Зауважимо, що сучасний розвиток суспільства загалом, і освітньої системи зокрема, вимагає актуалізації та інтенсифікації децентралізаційних процесів, тобто здійснення горизонтальної інноваційної політики.

Відтак, усе більш популярними й поширеними у світі стають інноваційні шкільні мережі. В Україні до успішних зразків створення інноваційних шкільних мереж відносимо проекти «Росток», «Крок за кроком», «Азимут», «Довкілля», «Екологія та розвиток». Як бачимо, таких зразків не багато, а тому важливо й доцільно, на нашу думку, досліджувати досвід мережування шкіл у зарубіжних країнах, зокрема у США.

Аналіз актуальних досліджень. Інноваційні перетворення в освіті стали об'єктом наукових інтересів широкого кола теоретиків і практиків освіти. Так, окремим аспектам розгляду педагогічної інноватики присвятили свої дослідження Л. Даниленко, В. Кремень, В. Рябенко, В. Цикін та ін. (філософський), Л. Ващенко, В. Загвязинський, С. Ніколаєнко, В. Химинець та ін. (освітньо-політичний), Л. Вознюк, Л. Даниленко, М. Карамушка, О. Козлова, А. Сбруєва, В. Сластьонін та ін. (управлінський), І. Дичківська, В. Паламарчук, Л. Подимова, О. Попова та ін. (змістовий), І. Матіюк, О. Пехота, Г. Сазоненко, Г. Селевко та ін. (технологічний), О. Кіяшко, М. Лазарєв та ін. (професійно-педагогічний).

Серед зарубіжних дослідників проблемами інновацій займалися сербський педагог К. Ангеловські, англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, М. Майлз, А. Хаберман та ін.

Основні ідеї мережування шкіл знайшли висвітлення у працях таких провідних зарубіжних теоретиків освіти, як Е. Браун, П. Вольстеттер, Д. Джексон, Д. Кан, М. Кастельс, А. Ліberman, К. Меллоу, М. Менделл, М. МкЛоглін, Ф. Ньюменн, Д. О'Брайєн, Д. Рейнолдс, К. Сконцерт, М. Фуллан, А. Харріс, Д. Хопкінс, К. Чепмен, Д. Чо та ін.

Однак, дослідження особливостей теорії та практики мережування шкіл, зокрема у США, не було предметом спеціальних педагогічних розвідок. У вітчизняній науці проблеми мережування закладів освіти розглядали М. Бойченко, К. Гаращук, О. Пастовенський, А. Сбруєва, І. Чистякова, І. Щербань.

Мета статті – визначити основні концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл у США в історичному контексті.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження були використані загальнонаукові методи, зокрема аналіз, синтез, порівняння та узагальнення і метод термінологічного аналізу, що дозволили визначити й охарактеризувати концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, вважаємо за необхідне з'ясувати сутність поняття «інноваційна шкільна мережа». Серед зарубіжних дослідників найбільш повне, на нашу думку, визначення досліджуваного явища подано Д. Хопкінсом, який розуміє інноваційні шкільні мережі як суспільні об'єднання, що характеризуються прагненням до якості, відданістю справі та зосередженням на результатах. Такі структури є ефективними засобами підтримки інновацій у часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, розвитку спроможності шкіл до змін, створенню додаткових можливостей професійного розвитку вчителів. Вони допомагають у процесах реструктуризації та рекультурації освітніх організацій та систем і стають проміжною ланкою між централізованими й децентралізованими структурами (OECD, 2003, с. 154].

Вітчизняна дослідниця А. Сбруєва розглядає інноваційні освітні мережі як нову організаційну форму здійснення освітніх реформ управління освітою, що визначають структурну перебудову освітніх систем і являють собою утворення нового типу об'єднань на мезорівні освітніх систем, що слугують в умовах спрощення їх ієрархічної структури ініціатором та стимулятором освітніх перетворень (Сбруєва, 2005).

Інший український науковець І. Чистякова розглядає інноваційні шкільні мережі як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення інноваційного досвіду в межах мережі шкіл і поза нею (Чистякова, 2013).

Ми трактуємо досліджуване поняття як динамічний набір взаємопов'язаних агентів, що представляють наукові, освітні, соціальні та культурні організації (їх підрозділи і творчі колективи), зацікавлені в розвитку системи освіти, що реалізує інноваційні проекти в галузі освіти з високим рівнем координації цілей та інтеграції всіх типів ресурсів, що досягається шляхом формування внутрішнього освітнього простору мережі, що веде, як результат, до створення колективної інтелектуальної власності у сфері освіти та підвищення зовнішнього ефекту. Тобто інноваційна шкільна мережа – це спеціально розроблена форма організації для розширення інноваційного

культурного та освітнього простору учасників мережі з процесом обробки нових видів діяльності та форм взаємин, обміну знаннями зі спільним використанням освітніх ресурсів для забезпечення цілісності, прозорості й можливості саморозвитку учасників мережевого взаємодії та створення нових освітніх продуктів, а також для підвищення якості й ефективності процесу навчання.

У попередніх дослідженнях нами було виокремлено три етапи в розвитку інноваційних шкільних мереж у системі середньої освіти Сполучених Штатів Америки: 1) кінець XIX – початок XX ст.; 2) 80-ті рр. – 90-ті рр. XX ст.; 3) кінець XX – XXI ст. (Самойлова, 2013). Такий історичний розвиток діяльності інноваційних шкільних мереж США спонукав нас звернутися до визначення й розгляду концептуальних підходів до теорії та практики мережування шкіл у США. На підставі аналізу розвитку інноваційних шкільних мереж дійшли висновку, що на першому етапі можемо розглядати сутність досліджуваного явища в контексті організаційного підходу. Характеристика другого етапу дозволяє говорити про інноваційні шкільні мережі з точки зору системного підходу. А сучасний етап розвитку інноваційних шкільних мереж окреслює особливості їх діяльності в контексті трансформаційного, синергетичного та інтеграційного підходів.

Далі розглянемо кожен із зазначених вище підходів відповідно до виокремлених етапів.

1. Перший етап – це період в освіті, який характеризується бурхливим розвитком реформаторських педагогічних течій і концепцій, спробами реформувати шкільну освіту, відкриттям експериментальних навчально-виховних закладів. На цьому етапі провідним концептуальним підходом до визначення сутності мережування шкіл у США є, на наш погляд, організаційний.

Організаційний підхід дозволяє усвідомити зміни, що відбуваються всередині організацій (навчальних закладів) у процесі запровадження низки структурних інновацій (Бойченко, 2010); вивчає вплив соціальних зв'язків між особами всередині організації разом із їх діями на організацію в цілому, що сприятиме визначенню найоптимальнішої структури організації, досить ефективною для вирішення конкретних проблем (Organizational Theory).

У зв'язку з цим можемо стверджувати, що нові експериментальні заклади освіти, що були відкриті в кінці XIX – на початку XX століття, мають ознаки інноваційних мереж (ідейна спільність, великий потенціал інноваційних перетворень). Такі школи були «вузлами» єдиної мережі застосування інноваційного досвіду.

2. 80-ті рр. – 90-ті рр. XX ст. характеризується запровадженням нових форм і методів навчання, які б сприяли покращенню результатів освітньої діяльності, а також розробкою технологій поширення інноваційних ідей,

серед яких найбільш плідною було визнано мережеву технологію. На даному етапі особливості діяльності, розвитку й поширення інноваційних шкільних мереж доцільним, вважаємо, розглянути з точки зору системного підходу.

Системний підхід як самостійний науковий напрям оформився лише на початку 90-х років ХХ століття. У результаті аналізу наукової літератури можемо стверджувати, що поняття «системного підходу» тлумачиться неоднозначно. Так, вітчизняний філософ В. Андрущенко зазначає, що «системний підхід – це спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» (Філософський словник, 2005, с. 536).

Український педагог С. Гончаренко розглядає системний підхід як послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні і внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження (Гончаренко, 2008, с. 3).

Цінною для даного дослідження є думка О. Козлової, яка стверджує, що системний підхід – це «особливе бачення об'єкта, своєрідна «технологія» дослідження, орієнтація на такі уявлення, як цілісність, динамічність, організація, стосунки, рівновага, регулювання, самоорганізація, зв'язки, середовище, становлення, структура, управління, стійкість, функція, мета тощо. Системний підхід є сукупністю положень, що дозволяє здійснити загальну орієнтацію щодо досліджуваного об'єкта, визначити шляхи, методи та засоби вирішення проблеми. Саме системний підхід як спосіб орієнтації охоплює принципи передбачення, тлумачення й теоретичної корекції отриманих результатів» (Козлова, 2004, с. 27).

У словнику *Investorwords* зустрічаємо таке тлумачення системного підходу – це процес, що використовується для визначення життєздатності проекту чи процедури, заснованої на застосуванні досвіду чітко визначених і повторюваних кроків та оцінки результатів. Метою систематичного підходу є визначення найбільш ефективних засобів для отримання послідовних, оптимальних результатів (*Investorwords*).

Отже, на підставі зазначеного вище підсумуємо, що системний підхід – це підхід, за якого будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємозв'язаних елементів (компонентів), що має вихід (цілі), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотній зв'язок. Сутність системного підходу полягає в реалізації вимог загальної теорії систем, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження має розглядатися як велика і складна система, і одночасно, як елемент більш загальної системи.

Таким чином, системний підхід надає можливість розглянути інноваційну шкільну мережу як складну (має певну сукупність підсистем (цілі, цінності та зміст освіти, оцінка результатів діяльності мережі тощо); не контролюється з єдиного центру; організовується на різних рівнях; коеволюціонує разом із іншими системами), відкриту (зазначені вище підсистеми постійно взаємодіють одна з одною та з навколишнім середовищем, а також із іншими рівнями більш широкої освітньої системи) структуру, що функціонує та розвивається на основі взаємозв'язку та взаємодії всіх її складових у динамічному контексті.

3. Кінець ХХ – ХХІ ст. – сучасний етап розвитку інноваційних шкільних мереж. Мережеві структури стають провідним фактором інноваційного розвитку освіти. Структури лише такого типу можуть краще пристосуватися до постійних змін умов життя та вчасно відреагувати на виклики суспільства чи мережевої організації. Даний етап характеризується наявністю трьох концептуальних підходів до теорії та практики мережування шкіл у США, а саме трансформаційний, синергетичний та інтеграційний.

Розглядаючи *трансформаційний підхід* до теорії та практики мережування шкіл вважаємо за необхідне звернутися до сутності поняття «трансформація». Традиційно, трансформація позначає зміну чого-небудь, перетворення системи різного масштабу, глибини, спрямованості, спричинені внутрішніми або зовнішніми факторами (Поченчук, 2014).

Не можна не погодитися з думкою вітчизняного науковця С. Єрохіна, який розглядає трансформацію як зміну структури будь-якого об'єкта в межах самоорганізуючого процесу (Єрохін, 2005, с. 13).

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне також звернути увагу на розгляд сутності поняття трансформація в освіті. У науковій літературі зустрічаємо велику кількість визначень зазначеного феномену. Так, О. Глушко зазначає, що поняття «трансформація» включає в себе фундаментальну, структурну, довготривалу, якісну переробку освітньої системи із запровадженням інновацій (Глушко).

Цікавим для нашої наукової розвідки є погляд Д. Еліаса на трансформаційне навчання. Він стверджує, що трансформаційне навчання – це розширення свідомості шляхом трансформації базового світогляду та специфічних можливостей самого себе; трансформаційне навчання полегшується через такі свідомо спрямовані процеси, як цінний доступ та отримання символічного вмісту несвідомого та критичного аналізу основних положень (Elias, 1997).

На думку Дж. Мезірова, трансформаційне навчання – це процес використання попередньої інтерпретації для тлумачення нової або переглянутої інтерпретації значення власного досвіду для того, щоб керувати майбутніми діями (Mezirow, 1997).

Д. Харгрівз стверджував, що школи можуть досягти трансформації через мобілізацію своїх ресурсів у інноваційних мережах. Він зазначав: «Трансформація передбачає, що вдосконалення буде швидшим та сприятиме впровадженню та поширенню інновацій» (Hargreaves, 2004).

Отже, на підставі всього зазначеного вище можемо констатувати, що з точки зору трансформаційного підходу інноваційна шкільна мережа є новою формою організації процесу навчання, яка для досягнення спільної мети використовує нові методи, засоби та прийоми навчання, упроваджує в освітню практику принципово нові моделі управління закладами освіти (мережевої, дистрибутивної, екзекутивної, кооперованої).

Синергетичний підхід дозволяє поєднувати, синтезувати позитивні елементи кожного з типів діяльності в новій філософії освіти й заснованих на них конкретних видах педагогічної діяльності. Він також дозволяє подолати суперечність між теоріями спадковості та вирішальної ролі виховання у формуванні людини та іншими, що стали в різні часи аксіомами людського буття (Даниленко, 2006, с. 88). Крім того, синергетичний підхід передбачає створення умов для самовдосконалення та саморозвитку інноваційної педагогічної системи.

Незаперечним є той факт, що синергетика формулює поняття комплексності, без якого неможливо сформулювати базові поняття сучасної теорії мереж.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до наукових праць німецького соціолога Н. Лумана, який сформулював уявлення про взаємопов'язаність світу через поняття «контингенції». Контингенцію науковець визначає як потенції багатоманітних – причинних, структурних, випадкових – предметних та змістових зв'язків (Луман, 2004, с. 11). На його думку, поняття контингенції необхідне, щоб відобразити «непрограмованість» світу, альтернативність буття, неможливість звести всю різноманітність відношень до якоїсь теоретичної абстракції, чи то структурних, чи то системних відносин. Відтак, мережа базується на контингентності, здатній легко формувати зв'язки, давати їм на деякий час затвердіти, щоб потім розсипатися.

Інший філософ, І. Пригожин, відзначав, що істотною характеристикою поведінки соціальних систем є єдність випадковості індивідуальної поведінки та статистичної стійкості колективних структур. Життєздатність мережі пов'язана з позитивним утіленням цього принципу. Синергетика формулює поняття динамічної стабільності, необхідне для пізнання мереж (Пригожин, 1986).

Дослідженням сутності й особливостей існування мереж займалася українська вчена Н. Кочубей, яка для тлумачення поняття «мережа» також використала синергетичний підхід. Вона зазначає, що мережа переважно горизонтальна, у ній є певні вузли тяжіння. У мережі наявні неформальні й

переважно неієрархічні утворення, у яких за власним бажанням без будь-якого примусу спілкуються агенти, які усвідомлюють свою свободу й необхідність такої вільної комунікації. Мережа може бути розглянута як спільнота агентів, які вільно спілкуються, як щось таке, що постійно розвивається, швидше процес, ніж результат (Кочубей, 2009, с. 160). Таким чином, Н. Кочубей вважає, що мережа є суперскладним утворенням, оскільки вона процесуальна, у кожний момент інша. Особливістю мережі є неможливість її повного опису, оскільки мережа самореферентна, і користувачі в ній принципово не можуть бути усуненими, інакше кажучи, мережа існує лише разом із присутніми в ній користувачами. До того ж, мережа трансгресивна, у ній постійно відбувається виникнення нового, породження змісту, який нібито виходить за межі самої мережі (Кочубей, 2009, с. 162).

Ураховуючи сказане вище можемо стверджувати, що відповідно до синергетичного підходу організація діяльності суб'єктів шкільної мережі має на увазі їх самоорганізацію, яка прямо пов'язана з наявністю організаційно-управлінських умов свободи освітніх ініціатив і педагогічної творчості, а також мотивації участі в інноваційній діяльності як усвідомленої суб'єктом необхідності, особистісної та соціальної значущості поновлення.

Отже, в межах означеного підходу інноваційна шкільна мережа розглядається як неієрархічна освітня організація, що генерує нове знання, розширюючи власні можливості для обміну й перетворення знань своїх членів, стимулюють інновації, поширюють прогресивну практику та активізують професійний розвиток учителів.

Сутність *інтеграційного підходу* полягає в тому, що дослідження здійснюються як по вертикалі (між окремими елементами системи управління), так і по горизонталі (на всіх стадіях життєвого циклу продукту).

Л. Єгорова під інтеграцією розуміє об'єднання суб'єктів управління для посилення взаємодії всіх елементів системи управління організацією. При такому підході з'являються більш міцні зв'язки між окремими підсистемами організації, більш конкретні завдання (Єгорова, 2012).

Горизонтальна інтеграція за стадіями життєвого циклу продукту вимагає формування єдиної та чіткої інформаційної системи управління, що забезпечить оперативність і гнучкість управління організацією.

Інтеграція по вертикалі є об'єднанням юридично самостійних організацій для найкращого досягнення поставлених цілей. Це забезпечується, по-перше, об'єднанням зусиль людей, тобто синергетичним ефектом, по-друге, створенням нових науково-експериментальних баз, упровадженням нових технологій і нового обладнання. Така інтеграція дозволяє підвищити ефективність контролю й регулювання організації. Інтеграція надає додаткові можливості для підвищення конкурентоздатності організації шляхом розширення співробітництва. З'являється ширший простір для розвитку й

упровадження нових ідей, випуску більш якісної продукції, оперативність у реалізації прийнятих рішень (Егорова, 2012).

Погоджуємося з тим, що застосування інтеграційного підходу створює умови для найкращого здійснення стратегічних завдань на всіх рівнях у системі управління організацією.

В умовах шкільної мережі через дії нелінійних зв'язків загальна швидкість розвитку учасників під час взаємодії стає вищою, ніж до консолідації. Аналіз діяльності інноваційних шкільних мереж дав можливість з'ясувати, що стійкий розвиток мережевої взаємодії забезпечує такі переваги інтеграції: мережева взаємодія дозволяє вирішувати складні педагогічні проблеми; учасники взаємодії бачать різні методи вирішення спільної проблеми від колег по взаємодії, що дозволяє їм зрозуміти переваги й недоліки, а також зміцнити власну позицію автора; обмін ресурсами між учасниками мережі, завдяки чому кожен учасник стає стійкішим і мобільнішим, здатним вирішувати складні системні виклики.

Отже, інноваційна шкільна мережа з точки зору інтеграційного підходу – це об'єднання закладів освіти на основі мережевої взаємодії всіх учасників з метою вирішення спільної проблеми шляхом розширення співробітництва, розвитку й упровадження нових ідей, оперативністю прийняття та реалізації відповідних рішень, що сприяє підвищенню конкурентоздатності їх членів.

Узагальнені дані щодо історичного контексту визначення концептуальних підходів до теорії та практики мережування шкіл у США представлено нами в таблиці 1.

Таблиця 1

Концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл у США в історичному контексті

Етап розвитку	Концептуальний підхід	Характеристика
Кінець XIX – початок XX ст.	Організаційний	Інноваційні шкільні мережі мають ідейну спільність, великий потенціал інноваційних перетворень та є «вузлами» єдиної мережі застосування інноваційного досвіду
80-ті рр. – 90-ті рр. XX ст.	Системний	Інноваційна шкільна мережа розглядається як складна, відкрита структура, що функціонує й розвивається на основі взаємозв'язку та взаємодії всіх її складових у динамічному контексті
Кінець XX – XXI ст.	Трансформаційний	Інноваційна шкільна мережа є новою формою організації процесу навчання, яка для досягнення спільної мети використовує нові методи, засоби та прийоми навчання, упроваджує в освітню практику принципово нові моделі

	Синергетичний	управління закладами освіти (мережевої, дистрибутивної, екзекутивної, кооперованої); Інноваційна шкільна мережа розглядається як неієрархічна освітня організація, що генерує нове знання, розширюючи власні можливості для обміну й перетворення знань своїх членів, стимулює інновації, поширює прогресивну практику та активізує професійний розвиток учителів;
	Інтеграційний	Інноваційна шкільна мережа – це об'єднання закладів освіти на основі мережевої взаємодії всіх учасників з метою вирішення спільної проблеми шляхом розширення співробітництва, розвитку й упровадження нових ідей, оперативності прийняття та реалізації відповідних рішень, що сприяє підвищенню конкурентоздатності їх членів

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, визначені у статті концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл у США в історичному контексті дали змогу більш ґрунтовно розглянути сутність інноваційних шкільних мереж, а також дійти висновку, що такі неієрархічні структури уможливають розвиток співробітництва, в основі якого лежить ідея визнання цінності обміну знаннями, поширення та запровадження нових ідей, спільного планування роботи, професійного зростання шляхом навчання, що, у свою чергу, підвищує готовність учителів брати участь в освітніх реформах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговують питання узагальнення перспективного зарубіжного педагогічного досвіду розроблення механізмів залучення громадських організацій та місцевої освітньої адміністрації до співпраці із закладами середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко, М. А. (2010). *Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Полтава (Boichenko, M. A. (2010). *The Tendencies of Modern Secondary Education Management Reforming in the USA* (PhD thesis). Poltava).

2. Глушко, О. З. *Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених*. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/708648/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf> (Hlushko, O. Z. *Basic terms on the problem of transformations in education: the views of domestic scientists*. Retrieved from: <http://lib.iitta.gov.ua/708648/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>).

3. Гончаренко, С., Кушнір, В., Кушнір, Г. (2008). Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*, 4 (50), 2–10 (Honcharenko, S., Kushnir, V., Kushnir, H. (2008). Methodological peculiarities of scientific views on pedagogical process. *Educational path*, 4 (50), 2–10.).

4. Даниленко, Л. (2006). Наукове підґрунтя інноваційних процесів в освіті. У Г. Є. Гребенюк (Ред.), *Педагогічна взаємодія в умовах реформування освіти*, (сс. 86–97). Харків: Стиль-Іздат (Danylenko, L. (2006). Scientific basis of innovative processes in education. In H. E. Hrebenuk (Ed.), *Pedagogical interaction in the context of educational reform*, (pp. 86–97). Kharkiv: Style-Publishing).

5. Егорова, Л. И. (2012). *Теория организации и организационное поведение*. Краснодар: КубГУ (Ehorova, L. I. (2012). *Theory of organization and organizational behavior*. Krasnodar: KubSU.).

6. Єрохін, С. А. (2005). Трансформаційний процес та його структуризація. *Актуальні проблеми економіки*, 2 (44), 4–12 (Erokhin, S. A. (2005). Transformation process and its structuring. *Actual problems of economy*, 2 (44), 4–12).

7. Кастельс, М. (2000). *Информационная эпоха: экономика, общество, культура*. М.: CEU (Castells, M. (2000). *Information Age: Economics, Society, Culture*. М.: CEU).

8. Козлова, О. Г. (2004). Системний підхід як методологічний орієнтир в управлінні сучасним закладом освіти. *Педагогічні науки*, Ч. 2, 23–32. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Kozlova, O. H. (2004). System approach as a methodological benchmark in the management of a modern education institution. *Pedagogical sciences, Part 2*, 23–32. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).

9. Кочубей, Н. В. (2009). *Синергетические концепты и нелинейные контексты*. Сумы: Университетская книга (Kochubei, N. V. (2009). *Synergetic concepts and nonlinear contexts*. Sumy: University book).

10. Луман, Н. Л. (2004). *Общество как социальная система*. М.: Логос (Luman, N. L. (2004). *Society as a social system*. М.: Logos.).

11. Поченчук, Г. М. (2014). Закономірності трансформаційних процесів національної економіки. *Економічний аналіз*, том 16, 1, (сс. 123-129). Тернопіль: Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету «Економічна думка» (Pochenchuk, H. M. (2014). The regularities of the transformational processes of the national economy. *Economic Analysis*, Vol. 16, 1, (pp. 123–129). Ternopil: Publishing and Printing Center of Ternopil National Economic University “Economic Thought”).

12. Пригожин, И. Стенгрес, И. (1986). *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. М.: Прогресс (Prihozhin, I. Stengres, I. (1986). *The order of chaos. New dialogue between man and nature*. М.: Progress).

13. Самойлова, Ю. І. (2013). Інноваційні шкільні мережі у США: історико-ретроспективний аналіз розвитку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, Випуск 41, Частина II, 239–244 (Samoylova, Yu. I. (2013). Innovative school networks in the USA: historical and retrospective analysis of development. *Problems of Modern Pedagogical Education*, Issue 41, Part II, 239–244).

14. Сбруєва, А. А. (2005). Інноваційні освітні мережі розвинених країн: типологія, цілі, напрями та умови ефективної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики*, 4 (14), 81–87 (Sbruieva, A. A. (2005). Innovative educational networks of developed countries: typology, goals, directions and conditions of effective activities. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after*

M. P. Drahomanov. *Series 16. The Creative Personality of a Teacher: Problems of Theory and Practice*, 4 (14), 81–87).

15. *Філософський словник соціальних термінів* (2005). Х.: «Р.И.Ф.» (*Philosophical Dictionary of Social Terms* (2005). Kh.: "R.I.F.").

16. Чистякова, І. А. (2013). *Організаційно-педагогічні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії*. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ (Chistyakova, I. A. (2013). *Organizational and Pedagogical Bases of the Activity of Innovative School Networks of Great Britain*. Sumy: Publishing and production enterprise "Mriia" LLC.).

17. Elias, Dean (1997). It's time to change our minds: An introduction to transformative learning. *ReVision*, 20 (1).

18. Hargreaves, D. (2004), *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools through Innovation Networks*. London: Demos.

19. *Investwords*. Retrieved from: www.investorwords.com

20. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.

21. OECD. (2003). *Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems*. Paris: OECD Publications.

22. *Organizational Theory*. Retrieved from: <https://businessjargons.com/organizational-theory.html>

РЕЗЮМЕ

Самойлова Юлія. Концептуальні підходи к теорії и практикє сетевизации школ в США: исторический контекст.

В статье определены основные концептуальные подходы к теории и практики сетевизации школ в США в историческом контексте. На основании анализа развития инновационных школьных сетей пришли к выводу, что на первом этапе можем рассматривать сущность исследуемого явления в контексте организационного подхода. Характеристика второго этапа позволяет говорить об инновационных школьных сетях с точки зрения системного подхода. А современный этап развития инновационных школьных сетей определяет особенности их деятельности в контексте трансформационного, синергетического и интеграционного подходов. Доказано, что определенные в статье концептуальные подходы к теории и практике сетевизации школ в США в историческом контексте позволили более основательно рассмотреть сущность инновационных школьных сетей, а также сделать вывод, что такие неиерархические структуры способствуют развитию сотрудничества, в основе которого лежит идея признания ценности обмена знаниями, распространения и внедрения новых идей, совместного планирования работы, профессионального роста путем обучения, что, в свою очередь, повышает готовность учителей участвовать в образовательных реформах.

Ключевые слова: инновационная школьная сеть, сетевизация школ, концептуальные подходы, организационный подход, системный подход, трансформационный подход, синергетический подход, интеграционный подход, США.

SUMMARY

Samoilova Yulia. Conceptual approaches to the theory and practice of schools networking in the USA: historical context.

The author of the article defines the main conceptual approaches to the theory and practice of schools networking in the United States in the historical context. Nowadays the network organization, network associations have become dominant in every person's life, as the

networks covered most of the spheres of human life – economic, social, and political. In this regard, a concept that reflects the current state of development of society has appeared – a network society.

The purpose of the paper is to identify the main conceptual approaches to the theory and practice of schools networking in the USA in the historical context. In order to achieve the purpose of the study general scientific methods have been used, in particular analysis, synthesis, comparison and generalization, and a method of terminological analysis, which allowed defining and characterizing the conceptual approaches to the theory and practice of schools networking.

On the basis of the analysis of innovative school networks development, it has been concluded that at the first stage we can consider the essence of the investigated phenomenon in the context of the organizational approach. The characteristic of the second stage allows us to talk about innovative school networks in the context of the system approach. The present stage of the innovative school networks development outlines peculiarities of their activities in the context of transformational, synergetic and integration approaches. It is proved that conceptual approaches to the theory and practice of schools networking in the USA in the historical context defined in the article have allowed considering the essence of the innovative school networks more thoroughly. We have concluded that such non-hierarchical structures make possible development of cooperation based on the idea of recognizing the value of knowledge sharing, dissemination and introduction of new ideas, joint planning of work, professional growth through teaching, which in turn increases the willingness of teachers to participate in educational reforms.

The study does not cover all the aspects of the problems outlined. Further studies will be focused on generalization of the positive foreign pedagogical experience of development of the mechanisms for involving civil society organizations and school districts in co-operation with institutions of secondary education.

Key words: *innovative school network, schools networking, conceptual approaches, organizational approach, system approach, transformational approach, synergetic approach, integration approach, USA.*

УДК 37-056.45(47)

Людмила Чухно

Подільський державний

аграрно-технічний університет

ORCID ID 0000-0001-7345-9785

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/078-088

ДО ПИТАННЯ ПРО МІСЦЕ ТА РОЛЬ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Розглядаються погляди на обдарованість та обдаровану особистість крізь призму віків, здатність індивідуумів до творчості, зв'язок між творчістю й інтелектуальними здібностями особистості. Порушено дискусійне питання традиційних ВНЗ європейських країн та створення спеціалізованих навчальних закладів для освіти обдарованих дітей і студентської молоді, відбір до них дітей не за соціальним станом, а на основі їх природніх здібностей, організація навчального процесу на основі принципів індивідуалізації й диференціації, створення фондів, що працюють за спеціальними програмами, сприяють підтримці й навчанню обдарованих і талановитих

та є незалежними при виборі претендентів від економічних і соціальних аспектів, політичних переконань, світогляду, конфесії та статі.

Ключові слова: освіта, обдаровані, організація навчання, школа та вищий навчальний заклад, принцип індивідуалізації й диференціації, гуманістичний підхід, сприятливі умови, академічні проблеми.

Постановка проблеми. Проблему сутності обдарованості вчені намагалися розв'язати дуже давно, проте ґрунтовно й усебічно її дослідження стало можливим лише з ХХ ст., коли були закладені основи Болонського процесу, що дало можливість європейським країнам працювати в одному руслі та взаємозбагачуватися досвідом. Упродовж століть філософи, психологи та педагоги шукають шляхи її вирішення. Дискусії тривають і по сьогодні. Релігія пропонує взагалі сюди не втручатися, оскільки вбачає в цьому задум Божий, який не треба та не варто намагатися якимось пояснити, а сприймати все, як належить справжнім віруючим. Філософи намагаються глянути на обдаровану особистість очима видатних людей стародавнього світу. Психологи, прагнучи пояснити внутрішню сутність обдарованого індивідууму й механізми, за якими відбувається творчий процес, не завжди позитивно мислять, приписуючи надзвичайні здібності психічно хворим та божевільним людям. І лише педагоги підходять до цього питання тверезо, вбачаючи в обдарованій особистості нормальну людину, без відхилень, яка, проте, у розумовому розвитку стоїть на щабель вище від усіх інших і здатна генерувати нові, нестандартні ідеї та рішення.

Аналіз актуальних досліджень. Питання, порушені у статті, вивчалися як вітчизняними педагогами (І. С. Волощук, Л. А. Вітанчук, Б. Скоромовський, так і зарубіжними науковцями (O. Graumann, W. Stern, R. Hallmann, C. Götze та ін.). Вони, зокрема, розглядали такі аспекти, як визначення поняття «обдарованість» та «здібності», що далі Терман намагався виміряти за допомогою інтелект-тестів. W. Stern, R. Hallmann, C. Götze та O. Graumann підтримували демократично-соціальну педагогіку й виступали за рівність усіх осіб щодо права відвідування навчальних закладів для обдарованих та розвиток природних здібностей і обдарувань. П. Петерсен притримувався ідей народності й педагогіки «життя та праці».

У зв'язку з цим **метою статті** став комплексний аналіз і узагальнення напрацювань європейських науковців щодо визначення ролі та місця обдарованої особистості в європейській системі навчання.

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

Виклад основного матеріалу. Тема обдарованості в історії людства сягає віків. Китайський філософ Конфуцій ще 500 р. до Різдва Христового

притримувався думки, що обдарованих дітей треба відбирати й підтримувати, оскільки вони є гарантами національного збагачення. Також і в римлян і греків підтримка обдарованої молоді була одним із основних суспільних інтересів. У Середньовіччі особливі здібності розглядалися як дарунок від Бога або як Божя благодать і аж до початку ХХ ст. в Європі йшла мова про особливі здібності, що можна було спостерігати в окремих людей, у тому випадку, якщо вони створювали щось геніальне і єдине у своєму роді. Вершиною всіх обдарувань вважали геніальність, а людей із такими здібностями називали геніями. До них належали такі природознавці, як Коперник та Ейнштейн, митці Мікеланджело й композитори Бах і Моцарт.

«Обдарованість» як фактор уперше стало можливим виміряти тільки з початком досліджень інтелекту – інтелект-тестів [8]. Рушійними стали результати досліджень американського науковця Термана та його співробітників зі штату Каліфорнія. Він ставив собі за мету встановити зв'язок між розумовими здібностями і здатністю до творчості. Провівши спостереження за 1500 дітьми, він продовжував спостерігати за ними, коли вони стали дорослими. Висновки, які він зробив, наступні: розумово розвинені діти не є фізично недорозвиненими, асоціальними чи схильними до психічних захворювань; більш високий показник розумового розвитку спостерігається в них протягом усього життя; майбутні успіхи розумово здібних дітей значною мірою залежать від соціальних факторів; розумові переваги таких дітей з віком зростають.

Період до 1959 році став часом постановки різних питань. Метою досліджень став точний опис обдарованих дітей і визначення факторів, які спричиняють вплив на їх успіхи й досягнення. Відбірковим критерієм став тест IQ. Особи з IQ від 140 та вище відносилися до групи особливо обдарованих.

В одному з визначень стверджується, що творчість – це інтелектуальний процес, вищий рівень розвитку інтелектуальних здібностей людини, складова частина її інтелекту [3].

Доведення того факту, що творчість є інтелектуальним процесом, вносить ясність у тисячолітню дискусію, розпочату ще з часів Платона.

Теорія, згідно з якою творча здібність є природною і людською, а тому такою, що піддається педагогічному впливу, є досить новою, оскільки з часів Платона вважалося, що творчий акт є ненормальним, несказаним і надприродним, а тому таким, що не підлягає педагогічному впливу. Три перелічені якості творчого акту були підхоплені і згодом розвинені у три теорії: неврастенії, геніальності і віри в надприродне. Творча особистість відповідно до цих поглядів не піддається педагогічному впливу, оскільки в момент творчості вона, фактично, не є людиною.

Існують різні трактування того, що таке «творчість» і «творча особистість». З поглядів Платона виходить педагогічна система П. Сорокіна, який вважав, що пророча, надсвідома сила є базою для найвизначніших

відкриттів і досягнень у всіх галузях людської творчості й може продукувати оригінальні творіння, а тому не може бути ніякого зв'язку між творчістю та освітою. Ця теорія «поміщає творчий процес поза сферою освіти», а творчій особистості відводить роль агента Божої сили [3].

Інші науковці вважають творчу особистість божевільною. У порівнянні з першою точкою зору, її сутність полягає в тому, що людина виступає джерелом творчості більшою мірою, аніж Бог. Ця теорія відповідає поглядам З. Фрейда, який вважав, що всі творчі люди неврастеніки, та версії геніальності Ч. Ломброзо як прояву божевілля.

Найбільш значними дослідженнями, покликаними підтвердити тезу про взаємопов'язаність геніальності й божевілля, є робота італійського невропатолога Чезаре Ломброзо «Геній і божевілля», у якій він, з одного боку, аналізує факти, пов'язані з діяльністю та поведінкою великих людей, у спробі довести, що геній і невроз співпадають, а з іншого – приводить опис величезної кількості випадків, коли душевнохворі люди з тими чи іншими видами божевілля, від шизофренії до різних маній, виявляють художні здібності, раніше їм не властиві [4].

У своїй книзі Ломброзо не тільки намагається довести, що геній і божевілля по суті одне й те саме, але і досить аргументовано розмірковує про прояв художніх здібностей у божевільних. Тобто, за ним, існує зворотній взаємозв'язок – генії схильні до божевілля, а божевільні – до геніальності.

Наукові ж дослідження погоджуються з тим, що геніальні люди, які виділяються інноваційними та креативними досягненнями (наприклад, винахідники), частіше хворіють на психічні захворювання, аніж менш креативні люди з пересічними можливостями. Таким чином, божевілля не може розглядатися в якості передумови для креативної діяльності.

Опоненти Ломброзо та його прихильники вважають, що геніальність – не хвороба, геній – не божевільний, йому властиве здорове божевілля. Так звані «божевільні ідеї» народжуються в найрозумніших головах, а хаос, що вноситься ними у звичний плін думки – «творчий хаос».

Цей процес і є креативністю. Науковці схиляються до думки, що креативність – це здатність продуктивно поєднувати між собою ідеї, інформацію та речі в оригінальний, незвичайний новий спосіб. Креативність вимагає насамперед глибокого занурення у відповідну область науки.

Вищезгадані версії залишаються поза увагою педагогів, оскільки тлумачать людську активність поза контролем освіти.

Згідно з наступною версією, творчість є атрибутом людської поведінки, але не будь-якої людини, а лише окремо вибраних, інтелектуальної еліти, так званих геніїв. Як вище згадувалося, термін «геній» з'явився в епоху пізнього Ренесансу, щоб описати таких людей, як Леонардо да Вінчі, Базарі, Телезіо та ін. і в перекладі з латинської означає «дух», що в повному обсязі відображає середньовічний погляд на геніальну особистість як одухотворену силою Бога.

Аналізуючи погляди І. Канта, бачимо, що в його розумінні творчість виступає природною людською якістю, але такою, що не піддається педагогічному впливові, оскільки геній пропонує своє власне розуміння і власні специфічні правила, які неможливо нікому передати [3].

Неможливо виростити генія з людини, у якої нема відповідних інтелектуальних задатків. Правила, яким можна навчити, це правила, які не продукують «оригінальності». Але творчість – це процес, який поєднує і тривіальне, і оригінальне. Це означає, що людину не можна навчити придумувати оригінальні ідеї, але її можна навчити ставити питання, розпізнавати й розв'язувати проблемні ситуації тощо.

Дискусії довкола проблеми впливу на розвиток творчих здібностей людини пошавилися вже пізніше, десь із середини двадцятого сторіччя.

Теорію належності творчих здібностей всім індивідуумам підтримували Уайтхед, Х. Бергсон, Е. Фром. Ф. Холмен зокрема писав: «...творчі здібності існують або потенційно, або актуально в кожній дитині, і творчість не обмежується тільки талантом, який ми зв'язуємо з генієм [9].

За те, що творчості можна, а головне потрібно вчити, виступає В. Бехтерев.

Отже, творчості можна вчити, але навчити не можна. Знайомлячи дітей із методами розв'язання творчих задач, педагоги формують у них загальні підходи до їх розв'язання. Але загальний підхід у конкретній ситуації має бути доповнений оригінальною сутністю задачі, що розв'язується, чому вже навчити неможливо.

Тобто творчі можливості визначаються наявними в неї здібностями, які, у свою чергу, є похідними як від ефективності застосування педагогічної системи їх розвитку, так і від анатомо-фізіологічних особливостей індивідуума.

Отже, дитина народжується з певними інтелектуальними задатками. У подальшому в ході діяльності задатки дитини розвиваються й переходять у нову форму – інтелектуально-творчі здібності. Інтелектуально-творчі здібності людини обмежені в своєму розвитку наявними інтелектуальними задатками, з якими вона народжується. За сприятливих умов навчання та виховання вдається оптимально розвинути інтелектуально-творчі здібності людини. Але якщо такі умови не створені, то рівень інтелектуально-творчого розвитку практично не досягається [3].

Причину того, що окремі психологи розглядають творчі здібності особистості відокремлено від її інтелектуальних здібностей та задатків потрібно шукати в історичній традиції поглядів на інтелект.

Слово «інтелект» латинського походження. Спершу ним передавали результат сприймання предметів і явищ об'єктивного світу, їх розуміння. Одночасно цей термін вживався для передачі факту наявності в людини уявлення про ті чи інші предмети чи явища. Крім сказаного, ним

користувалися, коли вели мову про процес пізнання взагалі, а також для смислової оцінки того чи іншого судження.

З часом це слово почало означати не стільки процес пізнання і його результат, скільки індивідуальну здатність людини до пізнання. І людей відповідно поділяють на осіб із високим інтелектом та з нижчим, ґрунтуючись на пізнавальних здібностях людини.

У процесі досліджень було встановлено [8]:

- існує дуже багато людей із високим та дуже високим індексом, аніж очікувалося;
- здібності дітей із дуже високим індексом як правило не спрямовані на щось одне, а є різнобічними;
- такі діти часто випереджають своїх однокласників до 3 років у своєму розвитку.

Штерн писав: «*Begabung ist kein Verdienst, sondern eine Verpflichtung*» (Обдарованість – це не заслуга, а зобов'язання). Він закликав, зокрема, до того, щоб сприяти росту та розвитку дітей із нижніх прошарків населення, які вирізняються інтелектуальними здібностями, вищими за середні. Саме зі Сполучених штатів у 1913 році прийшла демократично-соціальна педагогіка й виховання, згідно з якою всі діти забезпечувалися рівними виховними можливостями, а також право їх розвитку за вродженими здібностями та задатками. Саме цим обдарованим дітям із різних соціальних прошарків населення відкривалася дорога до вищої освіти [10].

Із так званим вступом Німеччини до світової економіки та економічною конкурентною боротьбою після I Світової війни критиці піддавалося те, що вищі школи відвідують багато таких учнів, які не мають відповідних здібностей, у той самий час як у так званих народних школах дрімають незадіяні обдарування («*Mit dem Einstieg Deutschlands in die Weltwirtschaft und in den ökonomischen Konkurrenzkampf nach dem 1. Weltkrieg wurde auch hier erstmals kritisiert, dass die höheren Schulen von vielen Schulen besucht werden, die nicht die erforderlichen Begabungen zeigen, während in den sogenannten Volksschulen ungenutzte Begabungen schlummern*») [7].

Питання елітних шкіл, про які мова йшла вище, піднімалося ще Й. Гердером та його прихильниками. Вони вважали, що доцільно організовувати спеціальні навчальні заклади, у яких повинні вчитися найздібніші діти. У таких школах існуватимуть необхідні для розвитку здібностей кожної дитини умови, на основі принципів, інтересів обдарованої особистості та самостійності її мислення. Таким типом елітного навчального закладу на сьогодні в Німеччині є гімназія (*Gymnasium*), до якої потрапляють, за різними даними, 15 % та 30 % молоді [1].

Проте, у 1913 році із 40 000 учнів гімназій документ про освіту отримали лише 9330 осіб. А в 1916 у Берліні почали відкривати перші школи для обдарованих дітей (*Begabenschulen*). Здібні юнаки (дівчата на той час ще

не мали права доступу) в шість років вступали до університету. Особливістю цих шкіл було те, що туди мали право вступати діти всіх верств населення [8].

У першій половині ХХ ст. заявила про себе нова педагогічна технологія «Йена-план», а згодом у європейській педагогіці розгорнувся рух, що об'єднав колективи початкових шкіл і дитячих садків, які використовували у своїй роботі технологію відомого німецького педагога, професора Йенського університету Петера Петерсена (1884–1952).

У 1911 р. він висловив у пресі й публічних виступах свої погляди на проблеми естетичного виховання, організацію трудової школи і виховних закладів сільськогосподарського типу, а також на проблеми експериментальної психології. Водночас співпрацював у німецькій спілці «За шкільну реформу», здійснював педагогічну та організаційну роботу за завданням «Німецького комітету з виховання та освіти», організовував курси з педагогіки та психології для гамбурзьких учителів, працював в Інституті молоді [6].

Завдяки успішним публічним виступам, публікаціям у пресі та практичній діяльності Петерсен здобув авторитет як учений реформаторського напрямку. Своєю метою він вважав створення «вільної від ілюзій», побудованої на філософській основі педагогіки, яка спрямувала б процес освіти, стала «суспільно-соціальною» наукою, що базується на ідеї народності.

П. Петерсен розглядав навчальне життя як «світ ситуацій», які створюють для дітей певні проблеми і природно спонукають до їх вивчення. Тому, на його думку, турбота про забезпечення необхідного мінімуму знань («залізний склад знань») має поєднуватися з системною працею, спрямованою на загальний розвиток дитини та її підготовку до орієнтування в навколишньому середовищі. Навчання він вважав вторинним процесом, підкореним головній виховній ідеї шкільної громади, сукупністю «продуманих і осмислених занять, що формують свідомість, уміння й навички, які сповнені любов'ю до життя і виховним смислом». [8; 6].

Як принциповий противник схоластичного навчання та методичного формалізму, Петерсен виступав за те, щоб школу «слова і балаканини» з її масовим навчанням замінити школою «життя та праці», у якій без примусу й покарань використовувалися б різноманітні зорієнтовані на дитину форми навчання.

У 1916 році він видав книгу під назвою «Злет обдарованих», у якій йшлося про те, що поруч із інтелектуальною обдарованістю існує ще й робітничий та технічний різновиди обдарованості, і що слід підтримувати будь-які здібності дитини, щоб потім країна змогла використати їх у певній галузі [8].

Дискусія про обдарованих того часу перед першою світовою війною поєднувалася з дискусією про об'єднані школи. У той самий час у Німеччині діти з нижчих соціальних прошарків населення не мали доступу до вищої освіти, оскільки їх батьки не мали змоги оплатити навчання і діти якомога раніше мусили самі заробляти гроші. На противагу Німеччині, в

Англиї та Франції відбувався розвиток повністю нової виховної системи, відкритої для всіх дітей у рамках їх інтелектуальних можливостей.

Після першої світової війни в Німеччині багато педагогів та політиків виступали проти такого великого відкриття «до низу» та створення особливих «шкіл для обдарованих». Висувалися такі аргументи [8]:

- переповнення вищих навчальних закладів;
- занадто переоцінювання академічних професій;
- відчуження від соціального прошарку, у якому живе сім'я;
- розширення вже тоді наявного «освітнього пролетаріату» тощо.

Аргументом було й те, що учні, особливі обдарування яких підтримуються суспільством, стають так би мовити надто «сміливими». Противники цього виступали за те, що справжня освіта повинна так впливати на індивідуума, щоб той ставав не стільки сміливим, скільки скромним.

У 1925 році на пропозицію Е. Шпрангера, одного з відомих німецьких педагогів свого часу, було засновано «Фонд німецького народу» [2]. Починаючи з 1933 року, з нього було виключено євреїв та студентів-марксистів. У часи, коли ділили на основі расової приналежності, об'єктивне дослідження проблеми обдарованої особистості було неможливим.

У період так званої «холодної війни» і США, і країни Європи відчували крайню необхідність у дослідженні питання про обдарованість, проведенні порівняльних досліджень із метою використання всіх резервів обдарованих індивідуумів, що знаходяться в будь-яких соціальних верствах.

Погляди педагогів розділилися. Одні виступали за те, що обдаровані діти мають вчитися в навчальних закладах разом із усіма іншими, решта ж виступали за створення так званих шкіл для еліти [8].

Проте з аналізу сучасних літературних джерел помітно яскраві тенденції в Німеччині та й у самій Європі щодо підвищення інтересу до освіти обдарованих, все ж таки створення та підтримка елітних університетів задля заміни кількісного показника освіти якісним [5].

Дискусії щодо фінансування німецьких університетів для еліти (Eliten-Universitäten) тривають ще й зараз. Міністр освіти Е. Бульман запевнила, що кошти на елітні університети виділятимуться не із залишків бюджетних ресурсів для вищих навчальних закладів. У розпорядження цього виду закладів ще додатково надходитиме 285 млн. євро щорічно.

Е. Бульман вимагала зі своєї сторони від земель гарантію того, що також і вони збільшать інвестиції в цю сферу для підтримки обдарованих студентів.

Попри всі попередні заходи Міністерства освіти Німеччини, все ж таки основній масі обдарованих студентів не доводилося навчатися в елітних закладах, вони потрапляли до університетів, або закладів Німеччини, прирівняних до них, які теж докладають зусиль до створення

таких умов навчання обдарованих, за яких вони зможуть найповніше розкрити свої здібності й використати їх на благо їхньої держави:

- гармонійне поєднання традицій і сучасних досягнень науки;
- міждисциплінарне навчання;
- тісний зв'язок між теорією та практикою;
- «академічна свобода»;
- зв'язок навчального процесу й наукових досліджень.

У 1978 році в Гамбурзі було засновано «Німецьку спілку для надзвичайно обдарованих дітей» і проводити кожні два роки всевітню конференцію, присвячену обдарованим і талановитим дітям [8].

Проте, лише з 90-х років поживилася співпраця між європейськими країнами і цьому вірогідно сприяв болонський процес.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Економічно розвинені європейські країни перебувають у постійному пошуку. Вони намагаються пояснити, що таке обдарованість та виміряти її як фактор, розкрити зв'язок між творчістю й інтелектуальними здібностями особистості, виявляти та підтримувати обдарованих дітей і школярів та студентську молодь, пропонують будувати навчальний процес на основі принципів індивідуалізації й диференціації, або ж створювати окремі спеціалізовані заклади для їх навчання, незалежно від соціальних верств. На сьогодні формується спільна політика та здійснюється співробітництво європейських держав щодо вирішення перелічених вище пунктів та обміну досвідом.

На перспективу можна розглянути питання підготовки педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми, учнівською та студентською молоддю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітанчук, Л. А. (2005). Елітні університети в Німеччині: проблеми та перспективи. *Матеріали II Міжнародної наук.-практ. конф. «Вища освіта і наука без кордонів – 2005»*, 30, 86–87 (Vitanchuk, L. A. (2005). Elite universities in Germany: issues and perspectives. *Science and Study*, 30, 86–87).

2. Вітанчук, Л. А. (2005). Сприяння навчально-науковій роботі обдарованої студентської молоді в Німеччині. *Науковий вісник Національного аграрного університету*, 90, 322–328 (Vitanchuk, L. A. (2005). Contribution to educational and scientific work of genius university students in Germany. *Scientific Bulletin of national agrarian university*, 90, 322–328).

3. Волощук, І. С. (1998). *Науково-педагогічні основи формування творчої особистості*. К.: Педагогічна думка (Voloshchuk, I. S. (1998). *Scientific and pedagogical fundamentals for the formation of creative personality*. Kyiv: Scientific thought).

4. Ломброзо, Ч. (2000). *Геніальність і божевілля*. Мінськ: ТОВ «Попурри» (Lombrozo, Ch. (2000). *Genius and madness*. Minsk: LLC "Popurry").

5. Чухно, Л. А. (2017). Створення сприятливих умов для розвитку елітної вищої технічної освіти в Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*,

5 (69), 64–76 (Chukhno, L. A. (2017). The development of elite higher technical education in Germany. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 64–76).

6. Штик, О. В. *Педагогічна реформа системи освіти Петера Петерсена*. Режим доступу: <http://intkonf.org/shtik-ov-pedagogichna-reforma-sistemi-osviti-petera-petersena> (Shtyk, O.V. *Pedagogical reform in Petersen's education system*. Retrieved from: <http://intkonf.org/shtik-ov-pedagogichna-reforma-sistemi-osviti-petera-petersena>).

7. Götze, C. (2014). Der Aufstieg der Begabten. In P. Petersen, C. Götze, *Volksschule und Begabung*, (ss. 48–59). Leipzig-Berlin: Lit.

8. Graumann, O. *Begabung als pädagogische Herausforderung – Forschungsergebnisse aus Westeuropa und USA*. Retrieved from: <https://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/mainfocus/congresses/2014-witebsk/95-graumann>

9. Hallmann, R. (1963). The commonness of creativity. *Educational theory*, 13 (2), 132–136.

10. Stern, W. (2014). Der Aufstieg der Begabten. In P. Petersen, W. Stern, *Psychologische Begabungsforschung und Begabungsd Diagnose*, (ss.105–120). Leipzig-Berlin: Lit.

РЕЗЮМЕ

Чухно Людмила. К вопросу о месте и роли одаренной личности в европейской педагогике.

Рассматриваются взгляды на одаренность и одаренную личность сквозь призму веков, способность индивидуумов к творчеству, связь между творчеством и интеллектуальными способностями личности. Подняты дискуссионные вопросы относительно традиционных вузов европейских стран и создания специализированных учебных заведений для образования одаренных детей и студенческой молодежи, отбора в них детей не за социальным положением, а на основе их естественных способностей, организации учебного процесса на основе принципов индивидуализации и дифференциации, создания фондов, которые работают за специальными программами, благоприятствуют поддержке и обучению одаренных и талантливых и независимы при выборе претендентов от экономических и социальных аспектов, политических убеждений, мировоззрения, конфессии и пола.

Ключевые слова: образование, одаренные, организация обучения, школа и высшее учебное заведение, принцип индивидуализации и дифференциации, гуманистический подход, благоприятные условия, академические проблемы.

SUMMARY

Choochno Liudmyla. The place and role of gifted personality in the European pedagogy.

Introduction. There were attempts to concern the issue of genius for a very long time, however only in the XX century it became possible to research on this issue due to foundations of the Bologna process that allowed the European countries to collaborate and exchange experience. Over the centuries, philosophers, psychologists and educators were trying to find the principles of giftedness. The debates continue even today. Teachers approach to this issue is based on considering a talented personality that has higher level of mental development and is able to generate new, non-standard ideas and solutions.

Analysis of relevant research. National educators, such as I. S. Voloshchuk, L. A. Vitanchuk, B. Skoromovskyi, as well as foreign scholars O. Graumann, W. Stern, R. Hallmann, C. Götze, et al. concerned the issue of giftedness. They determined such aspects as the definition of the concept of “talent” and “abilities”. And later Terman tried to identify this phenomenon with the help of tests on intelligence. W. Stern, R. Hallmann, C. Götze, O. Graumann supported democratic and social pedagogy and highlighted the equality of all persons according to the right of visiting schools for gifted and

development of natural abilities and talents. P. Petersen pursued the ideas of nationality and pedagogy of "life and work".

Aim of the Study. *Comprehensive analysis and generalization of the heritage of European scientists on the definition of the role and place of gifted personalities in the European system of training is conducted in the study.*

Research Methods. *Such theoretical research methods as analysis (analysis of the scientific sources of information); induction and deduction (generalization of obtained results), and a comparative analysis were used in the study.*

Results. *Developed European countries are in a constant search. They try to explain what giftedness is and determine it as a factor, to identify the link between creativity and intellectual abilities of the individual, to support gifted children and schoolchildren and student youth, to base the learning process on the principles of individualization and differentiation, or to create separate specialized institutions for their education, regardless of social context.*

Conclusions. *Today a public policy and cooperation between European countries for solving the above mentioned issues and exchange of experience take place. The further research will be connected with the teacher training to prepare them to deal with gifted children and student youth.*

Key words: *education, gifted education, organization, school and higher education institution, principle of individualization and differentiation, humanist approach, favourable conditions, academic problems.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371.315.6

Світлана Генкал

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/089-099

ФОРМУВАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті обґрунтовуються педагогічні умови формування в майбутніх учителів біології потенціалу професійного саморозвитку. Професійний саморозвиток розглядається як усвідомлений, цілеспрямований процес максимального розкриття особистісного потенціалу майбутнього фахівця, що забезпечується цілим комплексом педагогічних умов та засобів, що задовольняють пізнавальні й духовні потреби особистості, сприяють актуалізації та вдосконаленню здібностей. Зазначається, що вищою формою професійного саморозвитку є творча самореалізація, під час якої відбувається втілення в життя здібностей особистості в соціально значущому виді діяльності.

Ключові слова: професіоналізм, професійна компетентність, професійний саморозвиток, педагогічні умови, творча самореалізація, професійна мобільність, учитель біології.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації й упровадження інноваційних педагогічних технологій, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці.

Державні документи (Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, Державна цільова комплексна програма «Вчитель», закони: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» та інші нормативно-правові акти) регламентують діяльність у сфері освіти, визначаючи перспективи розвитку сучасної освіти, її модернізації. Метою «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» є: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя [4].

Реалізація поставленої мети передбачає у вищій педагогічній школі високу результативність підготовки та виховання фахівців, здатних працювати на засадах новітніх педагогічних технологій, сучасних підходах до організації навчально-виховного процесу. Для цього необхідно створити умови для неперервного творчого професійного зростання майбутніх педагогів, формування соціально зрілої розвиненої особистості.

Сучасна загальноосвітня школа потребує фахівців, здатних забезпечити цілеспрямований інтелектуальний розвиток особистості, її творче і культурне зростання. Сучасний учитель, який володіє високим професіоналізмом і компетентністю, покликаний задовольнити цей запит.

Аналіз актуальних досліджень. Унаслідок тривалого пошуку теоретико-практичних засад формування професіоналізму вчителя біології педагогічною наукою було визначено такі категорії, як «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійний саморозвиток».

У «Педагогічному словнику» поняття «професіоналізм» розглядається як висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності. Професіоналізм спеціаліста виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації, творчої активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва й культури. Передумовою досягнення професіоналізму є високий розвиток професійно важливих якостей особистості, її спеціальних здібностей [9, с. 136].

Професійна компетентність є багатоаспектною категорією, тому науковці розглядають її з позиції різних підходів: як професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова-Славська); як потенційну готовність розв'язувати завдання на професійному рівні (П. Симонов); як оволодіння фахівцем здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції та психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально (А. Маркова); як наявність фахової освіти, глибокої загальної й спеціальної обізнаності, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін, А. Чернишова); як комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу (В. Адольф).

Отже, професійна компетентність визначається як сума накопиченого досвіду й отриманих знань, що дозволяють фахівцю швидко вирішувати поставлені завдання у професійній сфері, уміння прогнозувати можливі наслідки діяльності, критичність мислення, а також професійна позиція.

Проблемі професійного саморозвитку особистості присвячені роботи багатьох учених (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, О. Бодальов, М. Боритк, Л. Виготський, В. Іванов, Н. Кічук, Є. Климов, А. Марюкова, Л. Мітіна, Ю. Орлова, С. Рубінштейн, І. Харламов та ін.). Теоретико-методологічний рівень дослідження розроблено вченими: І. Бехом, Б. Вульффовом,

О. Газманом, Г. Звенигородською, О. Киричук, Б. Кобзар, А. Маслоу, К. Роджерсом та ін.).

Вітчизняні педагоги та психологи (І. Зязюн, І. Бех, В. Семиченко, В. Кремень, Н. Ничкало, Г. Балл, В. Рибалка та ін.) здійснили вагомий внесок у дослідження проблеми професійного саморозвитку.

С. Соколовська під професійним саморозвитком розуміє усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації у процесі виконання професійної діяльності [11, с. 34]. Л. Павленко, досліджуючи професійний саморозвиток учителя, указує на складові даного процесу: самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію. Самоствердження – можливість проявити найкращі якості у значущій діяльності; самовдосконалення – можливість особистісного зростання, набуття й удосконалення якостей особистості, наявність яких наближає її до ідеалу, а також оволодіння новими видами діяльності; самоактуалізація – вища форма саморозвитку, спроможність особистості виявити в собі потенціал і використовувати його в житті для виконання свого призначення [8, с. 106].

Л. Мітіна зазначає, що професійний саморозвиток – це динамічний та неперервний процес самопроекування особистості, під час якого відбувається зростання, становлення, інтеграція особистісних рис, здібностей і реалізація в педагогічній діяльності професійно значущих знань і вмінь, що є умовою трансформації людиною свого внутрішнього світу. Під час професійного саморозвитку особистість проходить етапи самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення в поєднанні з практичною діяльністю [7].

Цікавим, на нашу думку, є синергетичний підхід, запропонований О. Гандабурою. Дослідниця розглядає професійний саморозвиток як нелінійний процес якісних перетворень, що пов'язаний із можливістю вибору та містить у собі накопичення нових професійних можливостей, появу новоутворень і відбувається в чотири етапи: 1. Здійснення самопізнання (самоспостереження, самодіагностика, самоаналіз). Умовою самопізнання є наявність певного рівня самосвідомості. 2. Формування самооцінки та прийняття рішень про необхідність професійного самовдосконалення. 3. Постановка цілі професійного саморозвитку й розробка індивідуальної програми самоорганізації. 4. Практична реалізація професійного саморозвитку: самовиховання відповідних рис, саморегуляція, самоаналіз, самоконтроль та самокорекція [1, с. 60].

Слід відзначити, що проблема професійного саморозвитку студентів є досить актуальною сьогодні, її розв'язання потребує створення педагогічних умов, що забезпечать формування в майбутніх учителів компетентності та потреби в саморозвиткові, застосовуванні знань і здібностей до педагогічної діяльності.

Отже, педагогічною наукою розроблені теоретичні основи розв'язання проблеми професійного саморозвитку, самовдосконалення майбутніх учителів у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі. Однак, теоретичного обґрунтування потребують педагогічні умови фахового становлення майбутніх учителів біології, їх професійного саморозвитку.

Мета статті полягає в обґрунтуванні педагогічних умов формування в майбутніх учителів біології потенціалу професійного саморозвитку.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю студентів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У новому тлумачний словнику української мови саморозвиток розглядається як розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; саморозвиток здійснюється власними силами, без впливу або сприяння яких-небудь зовнішніх сил [5, с. 144].

Складовими особистісного саморозвитку людини є: творчий, культурний, духовний, фінансовий, фізичний, професійний.

Основою професійного саморозвитку є ґрунтовні знання студентів: методологічні (основи сучасної педагогічної та біологічної науки, сучасні уявлення про наукову картину світу; актуальні проблеми шкільної біологічної освіти та шляхи їх вирішення); дидактичні (сучасні технології навчання, шляхи здійснення змістового та процесуального компонентів навчального процесу, дидактичний арсенал продуктивного навчання: методи, форми, прийоми навчання й контролю знань); методичні (вимоги до сучасного уроку біології, до організації та проведення лабораторних, практичних робіт, біологічних екскурсій, методи й методичні прийоми щодо розвитку загальноосвітніх і спеціальних умінь та навичок тощо); предметні (особливості будови, функціонування, екологія, еволюція біологічних систем на різних рівнях організації, особливості сучасного етапу розвитку сучасної біології тощо). Майбутній учитель повинен також опанувати систему вмінь, пов'язаних із предметною сферою й технологіями навчання [2].

Педагогічні умови, що забезпечують професійний саморозвиток студентів, визначаємо як: створене творче середовище, дієвість якого забезпечується сукупністю продуктивних методів, форм навчання, підходів, особливостей навчально-виховного процесу, що створюють мотиваційне поле професійної самореалізації; педагогічний супровід творчої самореалізації студентів; застосування вмінь та навичок у професійній діяльності; остаточне самовизначення та професійна спрямованість пізнавальної діяльності; формування системи цінностей; розвиток професійної рефлексії.

Творче середовище складається з соціокультурного, комунікативного і предметно-просторового оточення, що забезпечують розвивальний вплив на суб'єктів навчального процесу. До складу творчого освітнього середовища входять компоненти педагогічного процесу: мотиваційний, змістовий, особистісно-професійний, процесуальний, комунікативний компоненти.

Мотиваційний компонент передбачає наявність стійкого інтересу у студентів до майбутньої професійної діяльності та перспектив власного інтелектуального зростання. Професійні мотиви є основою формування усвідомленого прагнення майбутнього вчителя до всебічного розкриття своїх можливостей і здібностей, досягнення високих рівнів професіоналізму та компетентності, що забезпечує поступальний розвиток особистості. Пізнавальний мотив, мотив самовираження й саморозвитку, досягнення соціального успіху позитивно впливають на професійний розвиток. Максимальна самореалізація майбутнього педагога забезпечує відчуття успіху, довіри, визнання, схвалення, кар'єрного зростання.

Отже, зовнішній професійний мотив підкріплюється внутрішнім пізнавальним та мотивом саморозвитку, що забезпечує стійке прагнення до професійного самовдосконалення.

Зміст навчальної діяльності повинен бути наповненим творчими, проблемними, евристичними ситуаціями, дослідницькими завданнями, що забезпечують засвоєння знань на продуктивному рівні за рахунок удосконалення технологій, методик, засобів навчання в науково-дослідній, практичній, проектній діяльності студентів. Під час реалізації змістового компоненту ключовим моментом є формування готовності студентів до порівняльного аналізу, методів, методик, форм, технологій навчання.

Особистісно-професійний компонент творчого середовища визначає готовність і здатність до педагогічної діяльності, причому такі особистісні якості й особливості майбутнього фахівця, як інтелектуальні, організаторські, моральні, емоційні, вольові, відіграють провідну роль. Крім того, майбутньому вчителю повинні бути притаманні такі особистісні характеристики, як усталеність, любов до дітей, вимогливість до себе, ерудиція, працездатність, гнучкість мислення, емпатійність, педагогічний такт, прагнення до самореалізації в майбутній професійній діяльності, самовизначення, самоактуалізація, професійна мобільність.

Професійна мобільність – це здатність ефективно реагувати на виклики сьогодення, адаптуватися до професійного середовища, опановувати сучасний методичний інструментарій. Професійну мобільність майбутнього педагога забезпечує високий рівень професійних знань, умінь, досвід творчої діяльності, готовність до реалізації оптимальних способів виконання освітніх завдань у галузі своєї професії.

Процесуальний компонент творчого освітнього середовища передбачає реалізацію студентом власної освітньої траєкторії, що

відображає знанняву складову і практичний досвід, а саме: уміння застосовувати традиційні та інноваційні технології навчання, проводити педагогічний експеримент, психолого-педагогічні дослідження, створювати власні методичні розробки уроків, позакласних заходів, уміння працювати з науковою, психолого-педагогічною літературою, порівнювати різні технології, методики, методи, прийоми навчання і здійснювати їх вибір залежно від умов навчального процесу. Діяльнісний аспект процесуального компоненту полягає в тому, що студенти мають оволодіти методикою та технікою проведення уроків різних типів, напрацювати прийоми результативного використання педагогічних технологій у практиці навчального процесу, творчо модифікувати методики навчання з урахуванням цілей, завдань та особливостей навчання біології.

Творче освітнє середовище – це також середовище спілкування, обміну інформацією, дискусій, колективного розв'язання проблем. Під час самоактуалізації у творчому середовищі відбувається розвиток особистісних структур студентів, набуття вмінь у діяльності та у взаємодії з іншими людьми.

Системоутворювальною складовою творчого освітнього середовища є комунікативний компонент, оскільки під час спілкування створюються суб'єкт-суб'єктні відносини, здійснюється наукова й педагогічна комунікація. Умовами вдосконалення професіоналізму майбутнього вчителя є розвиток здібностей викликати довіру, доброзичливо сприймати партнера за спілкуванням; співпереживати у спільній діяльності; конструктивно й тактовно критикувати опонента; передбачати і ліквідувати конфлікти; висловлювати справедливі судження; сприймати й ураховувати критику; правильно оцінювати ситуацію спілкування; здатність наводити найбільш вагомні аргументи, поважаючи думку співрозмовника; правильно сприймати та оцінювати пізнавальний досвід і психологічний стан співбесідника; уміння організувати й підтримувати педагогічний діалог. Реалізація комунікативного компонента забезпечить ефективне включення студентів у професійну взаємодію під час виробничої педагогічної практики.

Важливою педагогічною умовою професійного саморозвитку є педагогічний супровід діяльності студентів. Метою педагогічного супроводу є адаптація студентів до навчального процесу, спрямованість на здатність особистості самостійно вирішувати актуальні проблеми, пов'язані з вибором освітньої та професійної траєкторії, завдання розвитку й підвищення психолого-педагогічної та професійної компетентності.

Педагогічний супровід – це система підтримки студента в ситуаціях професійного вибору, що реалізується шляхом консультування, діагностики, методичної допомоги, участі у плануванні діяльності, організації взаємодії студентів із педагогічним колективом під час виробничої практики. Така підтримка діяльності студентів стимулює відчуття впевненості у власних силах та є умовою ситуації успіху в навчанні.

Під час підготовки студентів до практичної діяльності важливо створити умови для застосування вмінь та навичок, що є відображенням їх готовності до виконання професійних функцій. Необхідно організовувати практико-орієнтований навчальний процес у такий спосіб, щоб студенти мали можливість відчути впевненість у власних силах під час підготовки до практики. Практико-орієнтоване навчання включає: формування вмінь та навичок якісного опрацювання й оригінального представлення навчального змісту; використання дидактичних принципів та підходів (системного, структурно-функціонального, еколого-еволюційного, синергетичного); опанування продуктивними методами навчання; використання сучасних педагогічних технологій; розв'язання практико-орієнтованих завдань; застосування міжпредметних та внутришньопредметних зв'язків, на основі яких здійснюється інтеграція знань та способів діяльності; уміння здійснювати індивідуальний, диференційований, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи; уміння включити учнів у навчальний процес та забезпечити корекцію знань. Під час практичних занять і на останньому етапі підготовки – виробничій практиці відбувається апробація професійної компетентності, закріплення вмінь і навичок, формування власного досвіду.

Формування потенціалу професійного саморозвитку майбутніх учителів біології спирається на систему цінностей, що є головним орієнтиром особистісної самореалізації та професійного становлення. Система цінностей включає мотиви, моральні переконання, ідеї, культурні традиції, світоглядні характеристики особистості вчителя, що становлять систему його ціннісних орієнтацій. Майбутній учитель повинен усвідомлювати цінності знань, досвіду, наукового і професійного світу, спілкування, самореалізації, можливості розвитку професійно-творчих здібностей. Створення ситуацій успіху, новизни в навчанні, почуттєвого сплеску та заохочення, використання методів емоційно-морального стимулювання, зацікавлення сприяють збудженню й актуалізації ціннісного потенціалу студентів, розкриттю та збагаченню духовних потреб, особистісного потенціалу, творчості у професійному світі.

Г. Печерська визначає педагогічні цінності як цінності освіти, її цілі, принципи, норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають у якості пізнавально-дієвої системи та слугують сполучною ланкою між суспільним світоглядом у сфері освіти й діяльністю педагога [10].

На наш погляд, систему цінностей педагога складають соціальні, особистісно-професійні та цінності професійного світу. Соціальними цінностями, що розкривають сутність педагогічної діяльності, є: відповідальність перед державою за навчання й виховання розвиненої самостійної, ініціативної особистості відповідно до суспільного запиту, творчий характер праці педагога, громадська значущість праці, можливість самоактуалізації, доброта і привітність до дітей. Цінності, що розкривають

специфіку професійного світу, створюються в результаті оволодіння теоретичними й методологічними основами педагогічної науки, педагогічними технологіями, провідними засадами, закономірностями та принципами побудови педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Під час навчання студентів важливо сформулювати в них особистісно-професійні цінності, що відображають здатність до педагогічної діяльності. До них належать особистісні, статусно-рольові та професійно-діяльнісні якості, морально-естетичні переконання, цінності, що визначають соціокультурну поведінку особистості.

Професійний саморозвиток майбутніх педагогів неможливий без сформованості професійної рефлексії. Рефлексія – це критична самосвідомість, процес розуміння особистістю інтелектуального, творчого освітнього потенціалу та нові знання про власні можливості соціально-професійної мобільності. Рефлексія дозволяє усвідомити власні помилки, напрями пізнавального шляху, проаналізувати досвід навчальної діяльності на основі аналізу якості освітніх продуктів, скоректувати свій освітній шлях, забезпечити найповніше розкриття здібностей у процесі фахової підготовки та можливість зрозуміти особистісно-професійну позицію, отримати нові знання про власні можливості соціально-професійної мобільності.

Вищим проявом професійного саморозвитку є творча рефлексивна діяльність як шлях пізнання своїх можливостей. Творчий рефлексивний розвиток передбачає вміння: самостійно вичленовувати й визначати педагогічну проблему, адекватно оцінювати її актуальність і складність; надавати оригінальну інтерпретацію навчального матеріалу, імпровізувати зі змістом та діяльністю; формувати особистісний педагогічний стиль; критично оцінювати власні й запропоновані ідеї, методичні рекомендації; порівнювати результати діяльності з еталоном. Професійна рефлексія визначає здатність до аналізу методів, засобів педагогічного впливу, прогнозування результатів власної діяльності та педагогічного процесу в цілому, що надає можливість учителю коригувати власну діяльність, мотивує до пошуку найбільш ефективних форм діяльності та стилю спілкування з учнями, стимулює самопізнання.

Професійний саморозвиток забезпечується педагогічними умовами та комплексом засобів, що задовольняють пізнавальні й духовні потреби особистості майбутнього педагога, сприяють актуалізації та вдосконаленню здібностей. Професійний саморозвиток, як спроможність особистості виявити в собі потенціал і застосовувати його в діяльності для успішного виконання своїх функцій, визначає здатність особистості до професійної мобільності й зумовлює перехід до вищої форми розвитку особистості – творчої самореалізації, під час якої відбувається втілення в життя здібностей особистості в соціально значущому виді діяльності.

Творча самореалізація можлива на основі інтеграції знань, умінь, досвіду з інноваційністю діяльності та імпровізацією, за умов збереження цілісності внутрішнього світу особистості, актуалізації психологічних ресурсів (воля, мотиви, мета) та формування необхідних якостей, здібностей, необхідних у професійно-педагогічній діяльності.

Висновки. Професійний саморозвиток – це усвідомлений, цілеспрямований процес максимального розкриття особистісного потенціалу майбутнього фахівця є результатом комплексу створених педагогічних умов і готовності майбутніх педагогів продовжувати самоосвіту, самовдосконалення в подальшій діяльності та розуміння перспектив професійної самореалізації.

Перспектива подальших досліджень полягає в удосконаленні теоретико-методичних аспектів самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гандабура, О. В. (2014). Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (10), Issue 20* (Handabura, O. V., (2014). Future primary school teachers' professional self-development as a pedagogical problem. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (10), Issue 20*. Retrieved from: www.seanewdim.com.
2. Генкал, С. Е. (2012). Формування технологічної компетентності майбутніх вчителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5 (23)*, 188–196 (Genkal, S. E. (2012). Formation of technological competence of the future biology teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5 (23)*, 188–196).
3. Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова (Huzii, N. V. (2004). *Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects*. Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov).
4. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*. Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf. *National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021*. Retrieved from: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
5. *Новий тлумачний словник української мови*. Т. 4. (2000). К.: Аконті (New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language. Vol. 4. (2000). Kyiv: Akonit).
6. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание» (Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. International Humanitarian Fund «Knowledge»).
7. Митина, Л. М. (2002). *Психология развития конкурентоспособной личности*. М.: МПСИ; Воронеж: «МОДЕК» (Mitina, L. M. (2002). *Psychology of competitive personality development*. Moscow: MPSI; Voronezh: "MODEK").
8. Павленко, Л.А. (2008). Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, Вип. 19 (23)*, 106. Харків: НТУ «ХПІ» (Pavlenko, L. A. (2008). Self-realization of creative potential of the teacher in the process of formation of the national elite. *Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite, 19 (23)*, 106. Kharkiv: NTU "KhPI").

9. *Педагогический словарь*. (2008). М.: «Академия» (*Pedagogical dictionary*). (2008). Moscow: "Academy").

10. Печерська, Г. О. (2013). Професійні ціннісні орієнтації вчителів. *Психологічні науки, Том 2, Вип. 10 (91)*, 253 (Pecherska, H. O. (2013). Professional value orientations of teachers. *Psychological sciences, Vol. 2, 10 (91)*, 253).

11. Соколовська, С. М. (2011). Сутнісна характеристика понять «саморозвиток» та «професійний саморозвиток» особистості. *Професійний саморозвиток майбутнього фахівця*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка (Sokolovska, S. M. (2011). Essential characteristic of the concepts of "self-development" and "professional self-development" of the specialist. *Professional self-development of the future specialist*. Zhytomyr: Zhytomyr state university named after I. Franko).

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Формирование потенциала профессионального саморазвития.

В статье обосновываются педагогические условия формирования у будущих учителей биологии потенциала профессионального саморазвития. Профессиональное саморазвитие рассматривается как осознанный, целенаправленный процесс максимального раскрытия личностного потенциала будущего специалиста, что обеспечивается целым комплексом педагогических условий и средств, которые удовлетворяют познавательные и духовные потребности личности, способствуют актуализации и совершенствованию способностей. Отмечается, что высшей формой профессионального саморазвития является творческая самореализация, во время которой происходит воплощение в жизнь способностей личности в социально значимом виде деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональная компетентность, профессиональное саморазвитие, педагогические условия, творческая самореализация, профессиональная мобильность, учитель биологии.

SUMMARY

Genkal Svitlana. Formation of the potential of professional self-development of the future teachers of biology.

The author of the article substantiates the pedagogical conditions of formation of the potential of professional self-development of the future teachers of biology.

The pedagogical conditions ensuring professional self-development of the students are defined as: established creative environment, the effectiveness of which is provided by a set of productive methods, forms of training, approaches, features of the educational process, creating a motivational field of professional self-realization; pedagogical support of creative self-realization of the students; an application of skills and abilities in professional activity; final self-determination and professional orientation of cognitive activity; formation of a system of values; development of professional reflection.

The basis of professional self-development is profound knowledge of the students: methodological (the basics of modern pedagogical and biological science, the contemporary ideas about the scientific picture of the world, actual problems of school biological education and ways of their solution); didactic (modern learning technologies, the ways of implementing the content and procedural components of the educational process, a didactic arsenal of productive learning: methods, forms, means of teaching and knowledge control); methodological (the requirements for a modern biology lesson, organization and conducting of laboratory, practical works, biological excursions, methods and techniques for the development of general and special skills and abilities); subject (features of structure, functioning, ecology, evolution of biological systems at different levels of organization,

particularly the current stage of development of modern biology). Future teachers should also learn a set of skills related to the subject area and learning technologies.

Professional self-development is considered as a conscious, purposeful process of maximizing the disclosure of the personal potential of a future specialist, provided by a whole range of pedagogical conditions and means satisfying cognitive and spiritual needs of the individual, promote actualization and improvement of abilities. It is noted that the highest form of professional self-development is a creative self, which occurs during the implementation of the abilities of the individual in the form of socially significant activities.

Key words: *professionalism, professional competence, professional self-development, pedagogical conditions, creative self-realization, professional mobility, teacher of biology.*

УДК 811.161.1.'243:378.018.43

Олег Качинський

Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна

ORCID ID 0000-0003-2236-4860

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/099-111

СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ (МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ) У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті розглядаються проблеми соціально-культурної адаптації студентів-іноземців медичного профілю. Для оптимального проходження цього процесу надаються рекомендації з організації навчання, поради викладачам. Сформульовані вимоги до особистісних якостей як викладача, так і студента, необхідних для успішної соціально-культурної адаптації. Теоретичне узагальнення наукових розвідок дало змогу з'ясувати особливості іноземних студентів як специфічної соціально-демографічної та психовікової групи. Визначені особливості процесу їх адаптації в освітньо-культурному середовищі, а також засади соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: *соціально-культурна адаптація, іноземні студенти, дистанційне навчання, наукова проблема, освітньо-культурне середовище, соціально-педагогічний супровід, інформаційне суспільство.*

Постановка проблеми. Сучасний рівень науки постійно змінюється. Щороку з'являються нові дослідження, поява яких зумовлена необхідністю постійного прогресу суспільства. Не залишилась осторонь і психологія, що розвивається доволі швидкими темпами. Психологія стосується всіх сфер людського буття. Її називають наукою XXI століття.

Серед питань, що досліджує психологія, на особливу увагу заслуговує проблема адаптації, сутність якої полягає у визначенні успішності, надійності, стабільності людини в різних галузях її діяльності. Пошук шляхів оптимальної адаптації іноземних студентів до нової культури, нового

середовища життєдіяльності, до ефективної взаємодії з корінним населенням є однією з актуальних проблем сучасної психології. Соціокультурна адаптація індивіда є об'єктом вивчення багатьох науковців. Процеси особистісної адаптації стають необхідними тоді, коли змінюються соціальні умови життя, і звична поведінка виявляється неможливою або малоефективною. Саме в таку ситуацію потрапляють іноземні студенти, які приїжджають до України з метою навчання.

Метою нашої статті є аналіз сутності та змісту поняття «соціально-культурна адаптація». Уважаємо за необхідне розглянути визначення розробленого в психолого-педагогічних дослідженнях поняття «адаптація». У дослідженні ми використали **теоретичні методи дослідження** – аналіз та систематизація наукових праць із метою розкриття сутності, структури й визначення специфіки соціально-культурної адаптації іноземних студентів у сучасному соціокультурному просторі в умовах розвитку інформаційного суспільства, особливостей освітньо-культурного середовища ВНЗ та його впливу на процес соціалізації студентської молоді; теоретичне узагальнення наукових розвідок для з'ясування особливостей іноземних студентів як специфічної соціально-демографічної та психовікової групи й визначення особливостей процесу їх адаптації в освітньо-культурному середовищі; аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових положень для розробки концепції адаптації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі та визначення теоретичних і методичних засад соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу в умовах інформаційного суспільства.

Слід зазначити, що питаннями адаптації займаються представники різних галузей науки, при цьому застосовують лише один, властивий саме цій галузі методологічний підхід: природничий, соціологічний, психологічний, соціальний, філософський. Але спочатку проблемою адаптації займалися лише біологи. Адаптація є одним із базових понять біології, що розуміється як пристосування будови й функцій організму, його органів і клітин до умов середовища. Сам термін «адаптація» (від латин. *adapto* – «пристосовую») увійшов у науковий обіг завдяки німецькому фізіологу Ауберту у другій половині XVIII ст. Він ужив цей термін для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору (або слуху), а саме підвищення чи зниження чутливості, у відповідь на дію адекватного подразника.

Психологи, соціологи, філософи, культурологи почали використовувати категорію адаптації через застосування її до соціальних процесів. Соціокультурна адаптація становить активний процес взаємодії представника іншої культури та життєвого середовища, процес набуття необхідних для життя трудових навичок та знань, засвоєння студентом основних норм і зразків нової оточуючої дійсності, так зване явище «входження в культуру».

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз наукових публікацій із проблем адаптації довів її багатогранність та складність. С. Є. Шишов і І. Г. Агапов, розглядаючи здатність і готовність молоді до продуктивної взаємодії з суспільством, розрізняють поняття «адаптація», «соціалізація» та «інтеграція»: соціальна адаптація – перший рівень взаємодії, що характеризується пристосуванням людини до нових умов змінного соціуму; соціалізація – другий, вищий рівень взаємодії, що характеризується ефективним освоєнням соціальних ролей і культурних норм та успішним функціонуванням молоді в суспільстві; інтеграція (у соціум) – третій, найвищий рівень взаємодії, що характеризується успішністю і творчою активністю молоді з перетворення суспільства відповідно до загальнолюдських цінностей (Шишов, 2001, с. 11). Якщо соціалізація є історично детермінованим напрямом розвитку особистості, то її можна розуміти як одну з форм прояву адаптації. Соціалізація – це форма розвитку особистості, що через суспільно-історичний характер найбільше обумовлена процесом адаптації. Чимало науковців вважають, що соціалізація становить той самий процес адаптації, тільки в такому випадку відбувається певне відхилення від психофізіологічних і біологічних властивостей особистості, зосереджується увага на соціальних властивостях, яких вона набуває під впливом соціуму. Розбіжності в позиціях обох груп спричинені порівнянням обсягів цих понять. Але характер взаємовідносин між адаптацією та соціалізацією складніший.

М. П. Лукашевич акцентує, що «соціалізація – це тривалий, безперервний процес входження особистості в суспільство загалом, через набуття соціального досвіду людства, тоді як адаптація пов'язана зі змінами середовища і триває до моменту досягнення вільного функціонування в середовищі; процес уходження особистості в конкретну соціальну спільноту через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти й використання нагромадженого соціального досвіду» (Лукашевич, 1996, с. 79). Зазначене розуміння взаємозв'язків і взаємопереходів процесів адаптації й соціалізації є основою адаптивно-розвивальної концепції соціалізації, що спирається на взаємодію біологічного, психологічного та соціального механізмів адаптації. Процес адаптації особистості в соціальній психології розглядають як механізм урівноважування особистості та соціуму. Соціально-психологічна адаптація особистості досліджувалася у працях О. І. Зотової, Б. П. Паригіна та ін. Соціально-психологічний аспект адаптації пов'язаний із труднощами засвоєння нових соціальних норм, установлення й підтримування певного соціального статусу в малій групі. У соціально-психологічній адаптації розділяють поняття «пристосування» і власне «адаптація»; спостерігається тенденція руху від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості й середовища, особистості й діяльності. Пристосування є

елементом процесу адаптації та відображає форму первинної взаємодії суб'єкта з об'єктами адаптації та через них із середовищем.

Виклад основного матеріалу. Першим кроком до успішної адаптації іноземних студентів є знання мови, установлення дружніх стосунків із місцевим населенням і представниками інших країн. До групових чинників належать: 1. Ступінь подібності та відмінності між культурами (мова, релігія, рівень освіти, їжа тощо). 2. Особливості культури, у якій виховуються студенти (менш успішно адаптуються представники культур, де переважає влада традицій, і поведінка значною мірою ритуалізована, наприклад, представники Південно-Східної Азії). 3. Особливості країни перебування: яким чином «господарі» країни впливають на приїжджих – прагнуть їх асимілювати чи більш толерантні до культурного різноманіття. 4. Психологічні чинники адаптації до навчальної групи (психологічна атмосфера та емоційне самопочуття студентів у навчальному колективі; задоволеність/незадоволеність групою, стиль спілкування з викладачами та одногрупниками). 5. Соціопедагогічні чинники (нова педагогічна система, недостатня попередня підготовка, мовленнєвий бар'єр, організація навчального процесу, система контролю й оцінки знань, установлення контактів у навчальній групі з представниками іноземних країн). Успішній адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного й соціопедагогічного середовища сприятимуть уявлення викладачів про індивідуальні та особистісні особливості студентів та врахування їх під час взаємодії. Таким чином, ми розуміємо соціальну адаптацію особистості, зокрема іноземного студента, як: а) процес формування й розвитку її соціальної активності, виявлення соціальних, соціально-психологічних, біологічних механізмів регуляції її життєдіяльності; б) приведення індивідуальної та групової поведінки у відповідність до норм і цінностей, які домінують у цьому суспільстві чи соціальній групі; в) результат процесу змін соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних, економічних і демографічних відносин між людьми, пристосування до соціального середовища. Таким чином, соціальна адаптація – це такий вид взаємодії особистості чи соціальної групи з середовищем, у процесі якого здійснюється узгодження вимог і очікувань його учасників, рівня домагань і самооцінок суб'єкта з його можливостями й реаліями соціального середовища. Оскільки особистість (група) і середовище активно впливають один на одного, їхня активність є одночасно адаптивною й такою, що адаптується. Соціальна адаптація має універсальний активний вплив на всі системи природи й суспільства. Матеріальна і духовна культура суспільства є тим механізмом, засобами якого здійснюється соціальна адаптація (Иванова, 1998, с. 29–30).

Соціокультурна адаптація базується на кількох основних ідеях: 1. Знайомство з новою культурою, в основному, є стресогенним, тобто набуття соціальної адекватності в новій культурі пов'язане з

психологічними труднощами. 2. Шлях, яким досягають відповідності новій культурі, – це шлях навчання соціальних навичок цієї культури або культурний тренінг. 3. У руслі теорії соціальної підтримки емпірично встановлено вплив чисельності етнічної спільноти на психічне здоров'я, відповідно, й на адаптацію до нової культури. 4. Вважається, що навчання нової культури позитивно впливає на особистісний ріст і на підвищення адаптивних можливостей людини. 5. Ступінь психологічних труднощів адаптації прямо пропорційний ступеню культурної дистанції між власною культурою та культурою країни перебування. 6. Наявність неформальних зв'язків із місцевими мешканцями полегшує соціокультурну адаптацію. 7. Успішна адаптація – це адаптація за типом інтеграції або оволодіння навичками нової культури до досягнення повної соціальної адекватності в ній. Неуспішна – це адаптація за типом психологічного захисту або ізоляції в новій культурі. До аспектів успішної культуральної адаптації належать: психологічна адаптація і здатність подолати культурний шок; ефективність інтеракції (здатність розвивати добрі взаємовідносини з «господарями», комунікативна компетентність); ефективність у вирішенні завдань і виконанні своїх цілей. Без сумніву, для здійснення цих трьох завдань студентіві потрібні певні особистісні якості. Проте, слід пам'ятати, що соціально бажані якості суттєво відрізняються в різних культурах. Крім цього, набору певних якостей для успішної адаптації є замало, потрібні знання про прийнятну й бажану в новій культурі поведінку. До особистісних якостей, значущих для адаптації в новій культурі, належать: 1. Толерантність як риса, що передбачає: толерантність у ставленні до інших (полягає у визнанні права інших на власну думку, позицію; у намаганні розширити власний світогляд тощо); толерантність до невизначеності (полягає в здатності роздумувати і приймати рішення, навіть без повного розуміння об'єктивної реальності й можливих наслідків цього рішення); толерантність як «категорія ширини» (у термінах когнітивних стилів) проявляється в тому, що людина з «широкою» толерантністю в категорії «їжа» може віднести до неї собачатину, хробаків, змій тощо. 2. Сила особистості, що проявляється в адекватній самооцінці, позитивній оцінці інших людей, сприйманні себе як представника однієї з багатьох культур, загалом у позитивній Я-концепції. 3. Якості, що сприяють налагодженню взаємодії з представниками іншої культури: емпатія, соціабельність (безоцінкове ставлення, рефлексія, високий комунікативний потенціал), уміння грати різні соціальні ролі (наприклад, представникам колективістських культур співпрацювати з представниками індивідуалістських). 4. Інтелект як здатність приймати нові рішення, мислити нестандартно, бачити не тільки відмінності, але й подібність культур. 5. Орієнтація на пошук засобів у новій культурі, адекватних поставленій меті. 6. «Потенціал для добування переваг» як відкритість до

нового досвіду, для зміни себе, здатність сприймати нову інформацію та давати зворотній зв'язок, мотивація до взаємодії з новою культурою. Крім бажаних особистісних якостей для ефективної поведінки в новій культурі, студентів потрібний певний набір соціальних навичок. Ми підкреслюємо значущість таких навичок: комунікативні навички як здатність висловити позитивне ставлення, повагу до іншої людини, відповідати, не осуджуючи, керувати інтеракцією, приймати рішення в невизначеній ситуації, бути гнучким, виражати емпатію тощо. Ці навички ефективної комунікації по-різному виражаються в різних культурах; лінгвістичні навички як добре володіння мовою тієї країни, у яку потрапляєш; навичка «використання всіх можливостей», що полягає в умінні застосувати власні знання, професіоналізм, здібності в новій соціокультурній ситуації; навичка досягати поставленої мети навіть за умов невизначеності й непередбачуваності; використання особистісного потенціалу як активізація тих рис і здібностей, що сприяють ефективній діяльності в новій культурі.

На початковому етапі навчання викладач для розвитку основ спілкування обов'язково повинен включати в заняття діалоги, рольові, імітаційно-моделювальні ігри, урахувавши міжкультурні відмінності, а також заняття з мовного етикету. Усі ці види діяльності навчають студентів-іноземців міжкультурного спілкування, допомагають подолати бар'єри спілкування. Педагог, який володіє технологією педагогічного спілкування, повинен налагодити контакт із кожним студентом окремо і з групою. У період академічної та соціально-психологічної адаптації іноземні студенти зазнають значних змін як особистості. Вони стають членами студентського малого та великого колективів – від академічної групи до університету. У сучасних умовах навчання іноземних студентів викладач повинен використовувати всі можливі засоби емоційного та психологічного впливу для створення нормальної атмосфери в навчальній групі, уникати тиску й повчальності, а також авторитарного тону у спілкуванні. Необхідна технологія навчання, що спрямована на академічну, соціально-психологічну та соціокультурну адаптацію іноземних студентів, яка б сприяла успішному міжособистісному, міжкультурному та професійному спілкуванню. Стиль педагогічного спілкування викладач обирає залежно від типу його комунікативності (ступінь товариськості, манера поведінки тощо). Викладачеві, який працює з іноземцями, необхідні такі якості, як комунікабельність, уміння впоратися зі стресом, долати психологічні бар'єри у спілкуванні, володіння спеціальними техніками спілкування і, зрозуміло, доволі вільне володіння англійською мовою, причому не тільки професійно-специфічною, але й побутового рівня. У зв'язку з тим, що сучасна вища школа – це полікультурний простір, у якому відбувається діалог культур представників різних народів, викладачі ВНЗ повинні володіти техніками організації міжнаціонального й міжкультурного спілкування. Отже, педагогічному спілкуванню викладачів та іноземних

студентів притаманні основні характеристики спілкування: взаємодія суб'єктів (у нашому випадку – викладача та іноземного студента), соціокультурна сутність спілкування, його функціональність. Структурною складовою спілкування є комунікативний акт, а функціональною одиницею – комунікативне завдання. Педагогічне спілкування в цьому випадку є соціально-рольовою педагогічною взаємодією, що спрямована на формування вмінь і навичок міжкультурної комунікації. Організація професійно-педагогічного спілкування з іноземними студентами потребує від викладача вдосконалення психолого-педагогічної підготовки та достатніх теоретичних знань у галузі етнопсихології та етнопедagogіки.

Ефективність сучасного дистанційного навчання забезпечується тим, що для різних психотипів студентів навчальні матеріали з кожної теми містять різні компоненти – електронні версії підручників, конспекти лекцій, відео-лекції, матеріали для аудіювання, практичні, лабораторні та контрольні роботи, тести. Система дистанційного навчання за своєю природою є особистісно-орієнтованою. Студенти різних психотипів вибирають ті матеріали й ту форму вивчення, що для них найбільш прийнятні. Серед різних навчальних матеріалів для іноземних студентів, за відсутності мовного середовища, особливе значення мають відеоматеріали. Вони привчають студента до нерідної мови навчання, навчають сприймати матеріал в умовах, коли викладач використовує незнайому для студента лексику. Саме в таких умовах студент буде знаходитися на початковому етапі навчання в університеті. На нашу думку, найбільш доцільним є створення саме викладачами відеозанять, які мають базуватися на матеріалах курсу й відповідати навчальним планам дисципліни, що викладається іноземним студентам. Особливу увагу слід приділяти проблемі використання відеоматеріалів з Інтернету, необхідно прискіпливо ставитися до їх вибору, урахувувати не тільки зміст, а й форму подання та супровідну лексику.

Кожен іноземний студент має знати правила мережевого інтернету, тобто правила хорошого тону в тій або іншій соціальній групі, певні правила спілкування, що на сьогодні вже сформувалися в Інтернет. Про ці правила слід попередити студентів. Зрозуміло, що викладачі й студенти повинні їх дотримуватися. Ці правила можна знайти в телеконференціях, на багатьох сайтах. Вони мають різноманітний вигляд. Правило 1: Пам'ятайте, що Ви розмовляєте з людиною. Не робіть іншим те, чого не хочете отримати від них самі. Поставте себе на місце людини, з якою розмовляєте. Відстоюйте свої погляди, але не ображайте тих, хто навколо вас.

У кіберпросторі говорять: «Пам'ятайте, що Ви розмовляєте з людиною!». Коли ви використовуєте телекомунікації, то маєте справу з екраном комп'ютера. Ви не можете жестикулювати, змінювати тон, і Ваша особа не має жодного значення. Слова, тільки слова – це все, що бачить Ваш співрозмовник.

Коли ви ведете розмову електронною поштою або в конференції можна дуже легко помилитися у тлумаченні слів Вашого співрозмовника. І, на жаль, забути про те, що Ваш адресат теж людина зі своїми почуттями і звичками. Однак не забувайте про головний принцип мережевого етикету: всюди в мережі знаходяться реальні люди.

І ще одна причина, через яку слід бути чемним у мережі. Коли Ви зв'язуєтесь в кіберпросторі, пам'ятайте, що Ваші слова фіксуються. Можливо, вони збережуться там, куди Ви вже не зможете дістатися. Інакше кажучи, є шанс, що вони ще повернуться й зашкодять Вам, а у Вас не буде жодної можливості вплинути на цей процес. Правило 2: Дотримуйтесь тих самих стандартів поведінки, що й у реальному житті. У реальному житті більшість із нас свідомо підкоряється законам, інколи через обмеження, інколи через побоювання бути викритими. У віртуальному просторі такі шанси порівняно невеликі. Люди інколи забувають про те, що за екраном знаходиться жива людина й думають, що в мережі правила поведінки не такі самі, як у звичайному житті. Цю оману можна пояснити, але все одно – це омана. Стандарти поведінки можуть відрізнятися в різних точках віртуального простору, однак, вони не більш поблажливі, ніж у реальному житті.

Дотримуйтеся етики спілкування! Якщо ви зустрічаєтесь із проблемою етичного характеру в кіберпросторі – уявіть, що Ви в реальному житті. Тоді Ви швидко знайдете розв'язання. Якщо хтось порушує закон у віртуальному просторі, він, звичайно, порушує й мережевий етикет. Правило 3: Пам'ятайте, що Ви знаходитесь у кіберпросторі! Те, що без вагань приймається в одному місці, можуть вважати за грубощі в іншому. Наприклад, у конференціях, де обговорюються телевізійні програми, різні чутки й плітки, – це цілком нормальне явище. Але, якщо ви вирішили втрутитися з ними в журналістську дискусію, популярності це Вам не додасть. Опинившись у новій ділянці віртуального простору, спочатку огляньтеся. Витратьте час на вивчення обстановки, послушайте, як і про що говорять люди. Після цього приєднуйтеся до розмови. Правило 4: Поважайте час і можливості інших! Коли Ви надсилаєте електронну пошту або відправляєте повідомлення на конференцію, Ви фактично претендуєте на чийсь час. І тоді Ви відповідаєте за те, щоб адресат не витратив цей час даремно.

Поняття можливості дуже широке. До можливостей треба віднести й таку характеристику, як пропускна спроможність каналу, через який відбувається зв'язок. Для кожної ділянки цього каналу існує обмеження щодо обсягу даних, які можуть бути передані через нього. Це правильно навіть для сучасних оптичних ліній. Слово можливості доречно використати також, говорячи про фізичний об'єм носіїв інформації на віддаленому комп'ютері. І якщо Ви випадково відправили до тієї самої

конференції п'ять однакових повідомлень, ви витратили як час передплатників цієї конференції, так і можливості системи (адже Ви займали лінію передачі й місце на диску). Багато програм перегляду повідомлень конференцій працюють повільно, та й отримання нового повідомлення займає час. Програма повинна перегорнути всі заголовки повідомлень для того, щоб знайти потрібне. Ніхто особливо не радіє, якщо виявиться, що час витрачено даремно.

У людей не так багато часу для читання повідомлень, ураховуючи кількість останніх. Раніше, ніж Ви відправите людині свій лист, поміркуйте, чи він справді потрібен їй. Якщо ж Ви вагаєтесь, поміркуйте двічі, перш ніж відправити повідомлення. Правило 5: Зберігайте особистість! Використовуйте переваги анонімності. У мережі (наприклад, у конференціях) Ви можете зустрітися з тими, кого ніколи б не зустріли в реальному житті, і ніхто не засудить Вас за колір шкіри, очі, волосся, за Вашу вагу, вік або манеру одягатися. Однак Вас будуть оцінювати з погляду того, як Ви пишете. Для тих, хто знаходиться в мережі, це має значення. Таким чином, правила граматики відіграють важливу роль.

Віддавайте собі звіт у тому, що говорите. Осмислюйте зміст Вашого листа. Коли Ви хочете сказати щось подібне мені здається... або я чув, що..., спитайте себе: а чи не перевірити ще раз правильність фактів? Недостовірна інформація здатна викликати цілий шквал емоцій у мережі. І якщо це повторюється другий і третій рази, може статися, як у грі зіпсований телефон: ваші слова будуть викривлені до невпізнаності.

Крім того, переконайтесь, що Ваші послання ясні й логічно витримані. Можна вигадати параграф тексту, що буде бездоганим з погляду граматики, але цілком безглуздим. Це часто трапляється, якщо Ви хочете переконати когось у Вашій правоті, використовуючи безліч складних і довгих слів, що Вам самому не дуже знайомі.

Не ображайте користувачів. Нарешті, будьте терплячі й чемні. Не вживайте ненормативну лексику, не йдіть на конфлікт заради самого конфлікту. Правило 6: Допмагайте іншим там, де Ви це можете зробити!

Чому ставити питання у віртуальному просторі ефективно? Тому що Ваші питання читає багато людей, які знають на них відповідь. І навіть якщо кваліфіковано дадуть відповідь тільки декілька осіб, загальний обсяг знань у мережі збільшиться. Інтернет сам по собі з'явився через прагнення науковців до обміну досвідом. Поступово в цей захоплюючий процес втягнулися інші.

Дуже важливо обмінюватися відповідями на Ваші запитання з іншими користувачами. Якщо Ви передчуваєте, що отримаєте масу відповідей на своє запитання або надсилаєте його в конференцію, яку рідко відвідуєте, відповідайте на репліки електронною поштою, а не в конференцію. Коли ви отримали всі репліки, складіть їх і відправте одним

повідомленням у конференцію. Таким чином, кожний виграє від спілкування з Вами.

Якщо Ви самі експерт, то можете зробити більше. Багато людей вільно відправляють цілі бібліографії, від списків ресурсів із законодавства до переліків популярних книг із UNIX. Якщо Ви лідируєте у групі, у якій відсутній список відповідей на питання, що часто ставляться, спробуйте його написати. Якщо Ви виявили або самі створили документ, що, на Вашу думку, може зацікавити інших, відправте його в конференцію.

Обмін досвідом – це захоплююче заняття. Це давня та славетна традиція мережі. Правило 7: Не втручайтеся в конфлікти й не допускайте їх! Флейми (flames) – це емоційні зауваження, часто висловлені без урахування думки інших учасників розмови. Це повідомлення з метою викликати реакцію користувачів: *«Ну, давай, скажи, що ти насправді думаєш про це?»*

Чи забороняє мережевий етикет флейми? Флейми – теж стара традиція мережі. Вони можуть приносити задоволення як авторам, так і читачам. Але мережевий етикет проти флеймів, що переростають у війни – серії злісних послань, якими обмінюються, як правило, два або три учасники дискусії. Такі війни можуть буквально захопити конференцію і зруйнувати дружню атмосферу. Це несправедливо відносно інших читачів конференції. І дуже скоро люди, що не беруть участі в дискусії, утомлюються від конфліктів. Фактично відбувається неприпустима монополізація ресурсів. Правило 8: Поважайте право на приватне листування! Правило 9: Не зловживайте своїми можливостями! Деякі люди у віртуальному просторі почувають себе професіоналами. Це системні адміністратори, аси в кожній мережевій грі, експерти в кожному офісі. Маючи більш широкі знання або повноваження, ці люди автоматично одержують перевагу. Однак це зовсім не означає, що вони можуть нею користуватися. Наприклад, системні адміністратори не повинні читати приватні поштові повідомлення. Правило 10: Навчіться вибачати іншим їхні помилки! Будь-хто колись був новачком. Будьте поблажливі до того, хто припустився помилки. Якщо у Вас гарні манери, це ще не значить, що Ви маєте ліцензію на викладання цих манер усім іншим. Якщо ж Ви вирішили звернути увагу користувача на його помилку, зробіть це коректно і краще не в конференції, а у приватному листі. Дайте людям можливість повагатися. І не будьте зарозумілим та гордовитим. Як відомо, виправлення в тексті часто містять граматичні помилки і вказівка на недодержання правил етикету, буває, демонструє порушення цього ж етикету.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження соціально-культурної адаптації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу за умов дистанційного навчання дає підстави для таких висновків. Сьогодні відбуваються зміни на всіх етапах процесу адаптації: стихійні впливи віртуального соціокультурного простору ускладнюють соціальну

адаптацію, оскільки студент має пристосуватися до нової реальності, зокрема віртуальної, якої у філогенезі не існувало, навчитися жити з урахуванням її небезпек та викликів. Отже, зростає потреба особистості студента в соціально-педагогічному захисті свого соціального становлення в умовах глобалізації світової культури. Необмежений доступ до інформаційних ресурсів людства спричиняє зростання відповідальності студента за власну динаміку, за свої вчинки, за безпеку соціуму, унаслідок чого посилюється значення самовиховання, самоосвіти, самоконтролю, самореалізації, тому актуалізується роль саме соціальної індивідуалізації як етапу адаптації, на якому студент потребує соціально-педагогічної підтримки вдосконалення соціальної творчості студента стосовно і своєї соціальної суб'єктності, і середовища (реального та віртуального). Як наймобільніша соціальна група студенти отримують можливість виходити за межі національного соціокультурного простору, брати участь у міжкультурній комунікації, завдяки входженню вищої освіти України до Європейського освітнього простору – за межами країни, регіону, отже, у контексті інтернаціоналізації вищої освіти посилюється значення діалогу культур у процесі адаптації. За цих умов особливої значущості набувають соціальне самовиховання, соціальні самоосвіта, самоконтроль, самореалізація студентів, їхня участь у збереженні та розвиткові суспільства. Це викликає необхідність трансформації змісту, форм і методів соціально-виховної діяльності, спрямованої на гарантований розвиток соціальності сучасних студентів у вищому навчальному закладі, актуалізує увагу до медіа-соціалізації, зокрема кіберсоціалізації, як складників соціалізації студентської молоді. Соціально-виховна робота вищих навчальних закладів має переміщуватися у віртуальний соціокультурний простір, щоб розширити тим самим можливість для соціально керованих впливів у процесі міжкультурної комунікації.

Соціалізація іноземних студентів, що відбувається в контексті міжкультурної комунікації, набуває характеру акультурації та проходить через традиційні для соціалізації етапи: адаптації (засвоєння), інтеграції (відтворення), індивідуалізації (розвитку) іноземними студентами культури українського соціуму у процесі стихійного та цілеспрямованого долучення до системи нових суспільних зв'язків і залежностей вищої освіти України. Специфіка соціалізації іноземних студентів в освітньому середовищі ВНЗ України зумовлена тим, що ці студенти вже соціалізовані в соціумі рідної країни, а в країні навчання знову зазнають впливу всіх її складників, крім того, іноземні студенти стають агентами соціалізації для представників українського соціокультурного простору. Оскільки якість професійної освіти, яку здобувають іноземні студенти в Україні, суттєво залежить від успішності засвоєння, відтворення й розвитку ними цінностей, традицій, норм поведінки інокультурного соціуму, їхня соціалізація має два аспекти:

міжкультурний та професійний. Соціалізація іноземних студентів розгортається протягом усього періоду їхнього навчання та має свої особливості відповідно до часу та якості перебування в Україні, що стало основою виокремлення трьох її етапів: соціальної адаптації, соціальної інтеграції, соціальної індивідуалізації.

Вважаємо, що під час адаптації іноземних студентів є необхідним соціально-педагогічний супровід, тобто соціально-педагогічна діяльність, що здійснюється протягом усього періоду навчання, спрямована на соціально-педагогічний захист іноземних студентів на етапі соціальної адаптації, соціально-педагогічна допомога на етапі соціальної інтеграції й соціально-педагогічна підтримка на етапі соціальної індивідуалізації у процесі акультурації через взаємодію супроводжуваного (іноземного студента) із супроводжуючим (соціальний педагог, працівник структурного підрозділу, відповідального за підготовку іноземних студентів, куратор, працівник деканату, викладач або інша особа, яка забезпечує супровід) шляхом координації позитивних зусиль представників освітньо-культурного середовища ВНЗ і соціокультурного простору країни навчання. Результатом такого супроводу є створення оптимальних умов для ефективного розвитку соціальності цих студентів.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів соціально-культурної адаптації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти України. Подальшого наукового аналізу потребує вивчення специфіки процесу адаптації тих іноземних студентів, які навчаються англійською мовою, а також тих, які розпочали навчання з магістратури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванова, М. А. (1998). «Золотые правила» иностранным студентам по социально-психологической адаптации к высшей школе. *Международное сотрудничество в образовании*, (сс. 29–30) (Ivanova, M. A. (1998) "Golden Rules" for foreign students on socio-psychological adaptation to higher education. *International cooperation in education*, (pp. 29–30)).

2. Лукашевич, Н. П. (1996). *Социология воспитания: краткий курс лекций*. Киев: МАУП (Lukashevych, N. P. (1996). *Sociology of Education: a short course of lectures*. Kyiv: IAPM).

3. Лютак, О. З. (2007). Соціально-культурна адаптація як предмет наукового аналізу. *Філософія, соціологія психологія*, 12, Ч. 1, 47–53. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ (Liutak, O. Z. (2007). Social and Cultural Adaptation as the subject of scientific analysis. *Philosophy, sociology of psychology*, 12, Part 1, 47–53. Ivano-Frankivsk: VDV CIT).

4. Почебут, Л. Г. (1995). Этнические факторы развития личности. *Введение в этническую психологию*, (сс. 66–83) (Pochebut, L. H. (1995). Ethnic factors of personality development. *Introduction to Ethnic Psychology*, (pp. 66–83)).

5. Шишов, С. Е. (2001). Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*, 4, 8–19 (Shyshov, S. E. (2001). Competence approach to education as a necessity. *The world of education – education in the world*, 4, 8–19).

6. Шустова, Н. Е. (2007). Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам. *Психологический журнал*, Т. 28, № 1, 46–57

(Shustova, N. Ye. (2007). Socio-psychological adaptation of youth and attitude to social norms. *Psychological journal*, Vol. 28, № 1, 46–57).

РЕЗЮМЕ

Качинский Олег. Социально-культурная адаптация иностранных студентов (медицинских специальностей) в процессе дистанционного обучения как научная проблема.

В статье рассматриваются проблемы социально-культурной адаптации студентов-иностранцев медицинского профиля. Для оптимального прохождения этого процесса даются рекомендации по организации обучения, советы преподавателям. Сформулированы требования к личностным качествам как преподавателя, так и студента, необходимых для успешной социально-культурной адаптации. Теоретическое обобщение научных исследований позволило выяснить особенности иностранных студентов как специфической социально-демографической и психовозрастной группы. Определены особенности процесса их адаптации в образовательно-культурной среде, а также основы социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения в условиях информационного общества.

Ключевые слова: социально-культурная адаптация, иностранные студенты, дистанционное обучение, научная проблема, образовательно-культурная среда, социально-педагогическое сопровождение, информационное общество.

SUMMARY

Kachynskiy Oleg. Socio-cultural adaptation of foreign students (medical specialties) in the process of distance learning as a scientific problem.

The article deals with the problems of socio-cultural adaptation of foreign students in the medical field. For optimal passage of this process, recommendations are given on the organization of training, advice to teachers. Requirements are formulated for the personal qualities of both the teacher and the student, which are necessary for successful social and cultural adaptation. Theoretical generalization of research has made it possible to elucidate the peculiarities of foreign students as a specific socio-demographic and psycho-educational group. Specific features of the process of their adaptation in the educational and cultural environment, as well as the basis of social and pedagogical support for the socialization of foreign students in the educational and cultural environment of higher education institutions in the information society. The socialization of foreign students unfolds throughout the entire period of their education and has its own peculiarities in accordance with the time and quality of stay in Ukraine, which has become the basis for singling out its three stages: social adaptation, social integration, social individualization.

We believe that with the adaptation of foreign students, social and pedagogical support is necessary, that is, social and pedagogical activity carried out during the entire period of study, aimed at the social and pedagogical protection of foreign students at the stage of social adaptation, social and pedagogical assistance at the stage of social integration and social-pedagogical support at the stage of social individualization in the process of acculturation through the interaction of the accompanied (foreign student) with accompanying (social worker, worker of a structural unit responsible for the training of foreign students, the curator, the dean's office worker, teacher or other person who provides support) by coordinating the efforts of the positive educational and cultural environment of the university and the socio-cultural space of the country of study. The result of such support is creation of optimal conditions for the effective development of the social character of these students.

Key words: socio-cultural adaptation, foreign students, distance learning, scientific problem, educational and cultural environment, social and pedagogical support, information society.

УДК 378:615.1

Людмила Коновалова

Національний медичний університет імені О. О. Богомольця

ORCID ID 0000-0003-2112-227X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/112-119

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФАРМАКОЕКОНОМІКИ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ

У статті здійснено аналіз тенденцій модернізації освітнього процесу викладання економічних дисциплін, інтегрованих модернізаційних змін у викладанні економічних дисциплін у системі вищої медичної і фармацевтичної освіти для вдосконалення методики навчання фармакоеконіміки майбутніх провізорів. Проаналізовано досвід проектування освітнього процесу навчання фармакоеконіміки у вищих навчальних закладах й окреслено перспективи вдосконалення освітнього процесу і розробки методики навчання фармакоеконіміки та її впровадження у практику вищих навчальних закладів.

Ключові слова: фармакоеконіміка, майбутні провізори, організація навчання, методика викладання, фармацевтична галузь.

Постановка проблеми. Модернізація змісту професійної підготовки сучасних провізорів як цілісного системного педагогічного процесу включає системне вдосконалення методики навчання фармакоеконіміки для здійснення ефективного супроводу пацієнтів у майбутній професійній діяльності на засадах фармацевтичної опіки. В основі якісного лікарського забезпечення є якісна підготовка фармацевтичних кадрів до майбутньої професійної діяльності на засадах інтегрованого впровадження інноваційних проектів застосування ефективних медичних технологій та раціональної фармакотерапії.

Аналіз актуальних досліджень. Формування готовності до реалізації компетенцій із фармакоеконіміки забезпечує комплексну готовність до майбутньої професійної діяльності провізорів, а саме: ефективний супровід пацієнтів на засадах соціальної фармації та фармацевтичної опіки. Упровадження інноваційних технологій в освітню практику є необхідним для модернізації змісту і структури професійної підготовки сучасних провізорів як цілісного системного педагогічного процесу [5, с. 7].

Проблемі вдосконалення викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах присвячено наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених: В. Анташової, О. Ареф'євої, М. Блауга, І. Балягіна, М. Богорад, М. Бондаренко, М. Брауна, Г. Вознюк, Г. Воскобойнікової, А. Загородній, Г. Ковальчук, М. Кизима, С. Маторина, С. Мочерного, П. Орлова, Е. Соловйова та ін.; фармакоеконімічної підготовки майбутніх провізорів – наукові праці: Б. Громовика, А. Немченко, С. Кобиної,

О. Посилкіної, I. Alabbadi, Q. Alefan, Sh. Allmam, C. Anderson, I. Bates, D. Beck, N. Mhaidat, T. Mukattash, K. Rascati та ін.

Проблему вдосконалення навчання фармакоелекономіки досліджено у працях: В. Безрукова, О. Богдан, Ю. Гріненко, О. Заліської, С. Занько, Т. Захаренкової, І. Козловського, А. Крилова, Е. Крилова, Л. Купраш, Л. Легкої, О. Леснічої, І. Мудрака, С. Нагибович, М. Слабого, А. Симанович, Б. Парновського, Ю. Пищенко, О. Яковлевої та ін.

На межі третього тисячоліття прискорений розвиток науково-технічного прогресу надає нові можливості створення якісно нових лікарських засобів на основі поєднання біоінженерних та фармацевтичних технологій. Водночас світову наукову спільноту і громадськість об'єднує ідея створення соціально доступної системи лікарського забезпечення, набув розвитку новий напрям фармацевтичної науки і практики – соціальна фармація [3, с. 4].

Система лікарського забезпечення повинна бути соціально орієнтованою, отже фармакоелекономічно обґрунтованою й доступною для населення. За умови ефективного соціального партнерства на основі фармакоелекономічних обґрунтувань лікарського супроводу пацієнтів можна ефективно задіяти соціальне страхування. На допомогу прийде фармацевтична опіка, яка на сьогодні вже здійснюється провізорами в аптечних установах [3, с. 9].

Аналізуючи гіпотетико-дедуктивну модель викладання економічних дисциплін у вищих навчальних закладах, М. Блауг узагальнює, що у випадку з прогнозом починаємо пояснення з універсального закону й набору початкових і з них за допомогою дедукції виводимо твердження про невідому подію, прогнози часто використовуються для того, щоб перевірити, чи спрацює універсальний закон. Уява про повну логічну симетрію між природою передбачення і природою пояснення отримало назву тези симетрії, і є ядром гіпотетико-дедуктивної моделі пізнання. Відмінністю моделі є те, що не використовуються інші способи логічного міркування крім дедукції. Універсальні закони, які використовуються при поясненні, не є результатом індуктивного узагальнення часткових випадків, це лише гіпотези, які можна перевірити, використовуючи їх для прогностичного проектування конкретних подій [1, с. 46].

Мета статті полягає у здійсненні системного аналізу й узагальненні тенденцій модернізації освітнього процесу викладання економічних дисциплін для вдосконалення методики навчання фармакоелекономіки майбутніх провізорів.

Завдання дослідження:

1) проаналізувати досвід проектування освітнього процесу навчання фармакоелекономіки в закладах вищої освіти;

2) окреслити перспективи вдосконалення освітнього процесу й розробки методики навчання фармакоєкономіки та її впровадження у практику закладів вищої освіти.

Методи дослідження визначалися поставленими завданнями, зокрема було застосовано методи науково-теоретичного рівня, що передбачали теоретичний аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, здійснення системного аналізу педагогічного досвіду методик викладання економічних навчальних дисциплін та методики навчання фармакоєкономіки у процесі підготовки майбутніх провізорів.

Виклад основного матеріалу. У системі фармакоєкономічної підготовки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах актуальним є комплексне використання гуманістичного, системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, фармакоєкономічного та інтегрованого підходів, що забезпечує системне введення в освітній процес інноватики фармацевтичної галузі, організації фармацевтичної справи на засадах упровадження сучасних проектів модернізації фармацевтичного виробництва, належних фармацевтичних практик лікарського забезпечення відповідно до міжнародних стандартів якості й безпеки лікарських засобів, що, безсумнівно, забезпечує економічну ефективність фармацевтичного виробництва, оптової, роздрібної реалізації й медичного застосування для підвищення якості лікарського забезпечення населення [3, с. 17].

У сучасних умовах структурно-інноваційного розвитку економіки України, поширення глобалізаційних процесів, прискорення змін та ускладнення зовнішнього середовища успішна реалізація стратегічних цілей національних товаровиробників значною мірою залежить від ефективного використання наявних інформаційних ресурсів та створення дієвої системи реалізації обраних стратегічних альтернатив [3, с. 4].

У контексті забезпечення доступності лікарських засобів для широких верств населення фармацевтичним підприємствам-виробникам, а також підприємствам, які здійснюють оптову й роздрібну торгівлю фармацевтичної продукції необхідно постійно знижувати собівартість фармацевтичних продуктів і послуг, що потребує ефективних підходів менеджменту організації фармацевтичної діяльності для підвищення її економічної ефективності [3].

Саме проектний менеджмент, за визначенням сучасних науковців, реалізує впровадження інноваційних розробок в умовах сучасного фармацевтичного виробництва. Необхідність упровадження в освітній процес підготовки майбутніх фахівців фармацевтичної галузі викладання основ проектного менеджменту для реалізації інноваційних галузевих технологій зумовлено стратегіями розвитку сучасних фармацевтичних підприємств та фармакоєкономічного обґрунтування доцільності фармацевтичної діяльності [3; 4; 5; 6].

Сучасні науковці розглядають розвиток функцій контролінгу інтегровано з розширенням сфери логістичної діяльності, її видів: закупівельної логістики, виробничої логістики, дистрибуції, логістики запасів, логістики складування, інформаційної логістики, транспортної логістики, що забезпечують зниження витрат і собівартості продуктів, отже в системі фармакоекономічних досліджень обґрунтування доступності фармацевтичного продукту широким верствам населення [6; 7; 8].

Логістичний підхід до управління підприємством базується на формуванні та впровадженні у виробничу діяльність, на основі використання різноманітних мікрологістичних систем, сучасних зарубіжних тенденцій розвитку на основі концепцій – «Just-in-time», «Kanban», «MRP» для планових та контролювальних поточкових процесів. В їх основу покладено розуміння того факту, що для будь-якого підприємства центральним є питання прибутковості в результаті найкращого задоволення потреб споживачів. При цьому основна увага спрямовується на клієнта, споживача та виконуються його запити в найкоротші терміни і з мінімальними витратами для підприємства [8; 9].

Фармакоекономічні дослідження належать до важливих механізмів вирішення проблеми раціоналізації використання фінансових ресурсів при одночасному підвищенні ефективності та якості медичної допомоги. Показники фармакоекономічного аналізу в конкретній клінічній ситуації використовуються для вибору найбільш прийнятливого методу лікування з урахуванням його ефективності та вартості [8].

Економічною оцінкою певного методу лікування є співставлення витрат на лікування з його ефективністю. У зв'язку з тим, що ефективність лікування можна оцінювати за різними критеріями (наприклад, за показниками здоров'я, збільшення тривалості життя, покращення його якості), існує кілька методів її економічної оцінки [8].

Стандарти надання медичної допомоги, протоколи ведення пацієнтів, перехід на практику обрахунку за клініко-статистичними групам (КСГ) повинні сприяти підвищенню якості медичної допомоги [7–10].

Основним підходом до економічного обґрунтування стандартизації і роботи за КСГ є комплексний аналіз ефективності, безпеки й економічної ефективності медичних технологій, що отримав назву клініко-економічного аналізу [7].

Клініко-економічний аналіз поєднує методологію порівняльної оцінки якості двох і більше методів профілактики, діагностики, лікування ліками на основі комплексного обліку результатів медичного втручання і витрат на його виконання [7–10].

У зарубіжній літературі найбільш близьким за змістом є термін «economical evaluation» («економічна оцінка медичних технологій/програм») [7–10].

Клініко-економічний аналіз (КЕА) розглядається як інструмент вибору з декількох технологій, які можуть використовуватися в одній ситуації, найбільш раціональній на основі порівняльної оцінки ефективності й вартості альтернатив [7–10].

Відповідно до кваліфікаційної характеристики провізор є експертом із питань раціонального використання ліків і забезпечує лікарів, керівників охорони здоров'я доказовою інформацією про ефективність витрат на медичні технології та підвищує якість фармацевтичної допомоги [7–10].

Згідно з прийнятою Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», фахівець повинен бути компетентним, мати спеціалізовані концептуальні знання, які набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень галузі.

Інноваційні зміни у викладанні економічних дисциплін у системі вищої освіти, а саме у класичних університетах повинні впроваджуватись у фахову підготовку майбутніх провізорів для вдосконалення формування їх професійної компетентності, професійної готовності до застосування інноваційних інтегрованих економічних підходів і принципів у вирішенні завдань фармакоекономічного обґрунтування ефективної раціональної фармакотерапії [3; 5; 6]

Система викладання економічних дисциплін фахової підготовки провізорів у вищих навчальних закладах включає навчальні дисципліни: основи економіки; фармакоекономіка.

Навчання фармакоекономіки як інтегрованої науки у фаховій підготовці майбутніх провізорів зумовлює оптимізацію педагогічного процесу та модернізацію змісту з упровадженням інноваційних змін у галузі економіки, а саме: використання методологічних підходів і принципів для зниження собівартості виробництва й вартості постачання фармацевтичної продукції, проектного менеджменту, контролінгу економічних показників ефективності виробництва, логістичних інновацій та ефективного стратегічного управління на фармацевтичних підприємствах для досягнення конкурентоспроможності на фармацевтичному ринку, включення фармацевтичних препаратів, доступних для широких верств населення, у формулярний перелік. Введення у навчальний курс фармакоекономіки комплексного фармакоекономічного аналізу, від етапу розробки і провадження у виробництво нових лікарських засобів на основі фармакоекономічного обґрунтування переваг терапевтичної ефективності, безпеки застосування та доступності для пацієнтів.

Формування в майбутніх провізорів професійної готовності до застосування комплексу методів фармакоекономічного аналізу для вдосконалення лікарського забезпечення населення. Для ефективного впровадження інноваційних змін в освітній процес доцільно доповнити змістові модулі й

розробити схему поетапного застосування методики навчання фармакоєкономіки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз досвіду проектування освітнього процесу навчання фармакоєкономіки у вищих навчальних закладах дозволяє узагальнити передові тенденції модернізації освітньої практики викладання економічних дисциплін та фармакоєкономіки зокрема, вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку майбутніх провізорів та окреслити перспективи вдосконалення освітнього процесу й розробки методики навчання фармакоєкономіки.

Визначено концептуальні засади проектування методики вивчення фармакоєкономіки у процесі підготовки майбутніх провізорів у вищих навчальних закладах на основі комплексного застосування методу клініко-економічного аналізу, логістичного та фармакоєкономічного підходів і принципів раціональної фармакотерапії й соціальної фармації, що забезпечують удосконалення педагогічного процесу, шляхом упровадження універсальних стандартів системи управління якістю, проектного та ризик менеджменту, а також стандартів інших систем ефективного управління підприємством, які сприяють формуванню й розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців галузі, отже комплексної готовності до майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блауг, М. (2004). *Методология экономической науки, или как экономисты объясняют*. М.: НП Журнал «Вопросы экономики» (Blauh, M. (2004). *Methodology of economic science, or how economists explain*. М.: Journal "Issues of economics").
2. Деренська, Я. М. (2010). Теоретичні підходи до оцінки ефективності проектного менеджменту в умовах фармації. *Фармацевтичний часопис*, 2 (14), 58–63 (Derenska, Ya. M. (2010). Theoretical approaches to evaluation of the project management in conditions of pharmacy. *Pharmaceutical journal*, 2 (14), 58–63).
3. Воскобойнікова, Г. Л. (2016). *Концептуальні основи фармацевтичної інноватики у промисловій практиці. Серія: «Майстерні магістеріуму»*. Київ (Voskoboinikova, H. L. (2016). *Conceptual basis of pharmaceutical innovation in manufacturing practice. Series: "Magisterium workshops"*. Kyiv).
4. Гой, А. М., Воскобойнікова, Г. Л., Гапон, Н. В. (2016). Концептуальні підходи до визначення методології проектного менеджменту сучасного фармацевтичного виробництва парентеральних лікарських форм на основі рекомбінантних білків. *Фармаком*, 2, 63–70 (Hoi, A. M., Voskoboinikova, H. L., Hapon, N. V. (2016). Conceptual approaches to the definition of methodology of project management of modern pharmaceutical production of parenteral medicinal forms based on recombinant proteins. *Farmakom*, 2, 63–70).
5. Мороз, В. М., Гумінський, Ю. Й., Фоміна, Л. В., Полесья, Т. Л. (2015). Проблеми та перспективи вищої медичної освіти у реалізації Національної стратегії реформування системи охорони здоров'я України. *Проблеми та перспективи вищої медичної освіти у реалізації Національної стратегії реформування системи охорони здоров'я України: тези доповідей навчально-методичної конференції м. Вінниця, 25 березня 2015 року*, (сс. 2–6) (Moroz, V. M., Huminskyi, Yu. J., Fomina, L. V., Polesia, T. L. (2015). Problems and prospects of higher medical education in realization of the National strategy of reforming

the health care system of Ukraine. *Problems and prospects of higher medical education in the implementation of the National strategy for the reform of the health care system of Ukraine: Abstracts of the Vinnytsia Methodological Conference, March 25, 2015*, (pp. 2–6)).

6. Воскобойнікова, Г. Л., Довжук, В. В., Довжук, Н. Ш., Коновалова, Л. В., Рудик, А. В. (2017). Проектування методик і технологій інтегрованого адаптивного навчання у процесі магістерської підготовки майбутніх провізорів. *Матеріали III Міжнародної конференції з адаптивних технологій управління навчанням ATL – 2017*, (сс. 33–34). ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса (Voskoboinikova, H. L., Dovzhuk, V. V., Dovzhuk, N. Sh., Konovalova, L. V., Rudyk, A. V. (2017). Designing techniques and technologies of integrated adaptive learning in the process of master's training of the future pharmacists (Proceedings of the III International Conference on Adaptive Learning Management Technologies ATL–2017, (pp. 33–34). SHEI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy". Odesa).

7. *Фармацевтична логістика*. (2008). Харків: Золоті сторінки (*Pharmaceutical logistics*. (2008). Kharkiv: Golden Pages).

8. *Фармакоеконічний аналіз*. Режим доступу: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/288/farmakoeconomichnij-analiz> (*Pharmacoeconomic analysis*. Retrieved from: <http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/288/farmakoeconomichnij-analiz>

9. Яковлева, О. С. (2015). *Фармакоеконіка у питаннях та відповідях: навч. посіб. для провізорів-інтернів*. Запоріжжя (Yakovleva, O. S. (2015). *Pharmacoeconomics in questions and answers: Teach. manual for pharmacists-interns*. Zaporizhzhia).

10. Bustacchini, S., Consonello, A., Onder, G. et al. (2009). Pharmacoeconomics and Aging. *Drugs & Aging*, 26, 75–87.

РЕЗЮМЕ

Коновалова Людмила. Тенденции модернизации образовательного процесса преподавания экономических дисциплин и совершенствования методики обучения фармакоэкономики будущих провизоров.

В статье осуществлен анализ тенденций модернизации образовательного процесса преподавания экономических дисциплин, интегрированных модернизационных изменений в преподавании экономических дисциплин в системе высшего медицинского и фармацевтического образования для совершенствования методики обучения фармакоэкономики будущих провизоров. Проанализирован опыт проектирования образовательного процесса обучения фармакоэкономики в высших учебных заведениях и намечены перспективы совершенствования образовательного процесса и разработки методики обучения фармакоэкономики и ее внедрение в практику высших учебных заведений.

Ключевые слова: фармакоэкономика, будущие провизоры, будущие специалисты фармацевтической отрасли, организация обучения, методика преподавания, фармацевтическая отрасль.

SUMMARY

Konovalova Liudmyla. Trends of modernization of the educational process of teaching economic disciplines and improving the methodology of teaching pharmacoeconomics of the future pharmacists.

The article analyzes the trends of modernization of the educational process of teaching economic disciplines, integrated modernization changes in the teaching of economic disciplines in the system of higher medical and pharmaceutical education to improve the methodology of pharmacoeconomic education of the future pharmacists. The experience of

designing the educational process of teaching pharmacoeconomics in higher education institutions and the prospects for improvement have been outlined. Educational process and development of the methodology of pharmacoeconomic education and its implementation in the rationale of higher education institutions are revealed.

It has been established that the system of teaching economic disciplines of professional training of pharmacists in higher education institutions includes the following disciplines: the fundamentals of economics; pharmacoeconomics.

Teaching pharmacoeconomics as an integrated science in the professional training of the future pharmacists results in the optimization of the pedagogical process and modernization of the content with introduction of innovative changes in the field of economics, namely: the use of methodological approaches and principles for reducing the cost of production and the cost of supplying pharmaceutical products, project management, controlling economic indicators efficiency of production, logistic innovations and effective strategic management in the pharmaceutical enterprise to achieve competitiveness in the pharmaceutical market, including pharmaceuticals available to the general population in the formulary list. Introduction of a comprehensive pharmacoeconomic analysis from the stage of development and introduction into the production of new drugs on the basis of the pharmacoeconomic substantiation of the benefits of therapeutic efficacy, safety, and availability for patients is highlighted.

Formation of the future pharmacists' professional readiness to apply a set of methods of pharmacoeconomic analysis to improve the medical provision of the population is revealed. In order to implement effectively innovative changes in the educational process, it is advisable to supplement the content modules and develop a scheme of phased application of the methodology of pharmacoeconomics training for the future pharmacists in higher education institutions.

The conceptual basis of designing the methodology for studying pharmacoeconomics in the process of preparation of the future pharmacists in higher education institutions on the basis of the integrated application of the method of clinical and economic analysis, logistic and pharmacoeconomic approaches and principles of rational pharmacotherapy and social pharmacy are defined; they provide improvement of the pedagogical process, by introducing universal standards of management system quality, design and risk management, as well as the standards of other systems of effective enterprise management, which contribute to both formation and development of professional competence of the future specialists in the industry, and the comprehensive readiness for future professional activities.

Key words: *pharmacoeconomic, future pharmacists, future specialists in the pharmaceutical industry, organization of training, teaching methodology, pharmaceutical industry.*

УДК 378:373.3.091.12-051]:37.091.33

Ліна Крившенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-5719-6081

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/120-133

ДІАГНОСТИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті схарактеризовано форми та методи навчання майбутніх учителів початкових класів здійснювати діагностику освітніх продуктів, у тому числі й евристичного навчального діалогу, як незамінної умови і потреби для постійного професійного самовдосконалення та опанування оцінно-коригувальними вміннями – узагальнювати, робити висновки, підсумовувати й аналізувати діалог, спільну бесіду, оцінювати власну активність і продуктивність у діалозі, особистий внесок у роботу групи, коригувати й поліпшувати продукти евристичної діяльності тощо. Описано окремі способи евристичної діяльності студентів, у процесі якої вони уточнювали і конкретизували відповідно до виду професійної діяльності готові системні комплекси діагностики та розробляли власний діагностичний інструментарій із окресленими рівнями, критеріями та їх змістовими показниками.

Ключові слова: *діагностика, діагностичний інструментарій, самовдосконалення, оцінно-коригувальні вміння, евристична діяльність, евристичний навчальний діалог, освітній продукт, майбутній учитель початкових класів.*

Постановка проблеми. Ефективність застосування технологій евристичної освіти потребує всебічного, точного й об'єктивного виміру, оцінки та корекції вмінь 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. Розв'язання цього завдання ми вбачаємо неможливим без навчання студентів володінню системним і докладним комплексом діагностики як для встановлення якості освоєння евристичного навчального діалогу та за необхідності внесення коректив в організацію евристично-діалогової взаємодії на уроках у початковій школі, так і для особистісного самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці розглядають діагностику як особливу галузь педагогічних знань і як специфічну практичну діяльність учителя, що націлена на вивчення ходу й результатів педагогічного процесу з метою його вдосконалення. У працях Б. Бітінаса [1], Л. Катаєвої [1], Я. Коломинського [9], О. Кочетова [9], В. Максимова [8], І. Підласого [10] відображено дидактичні основи і практику діагностики. Проблеми діагностики фахових умінь і навичок студентів розглядалися у працях В. Авансова, О. Безносюка, Б. Блума, І. Булах [2], Дж. Кеттелла,

О. Кривонос [5], М. Лазарева [6], Л. Левченко [7], М. Неклюдова, І. Проценко [12], Т. Плохути [11], Л. Романішиної, В. Шпильового та інших. Методи і засоби діагностики обґрунтовано в дослідженнях Ю. Бархаєва, М. Берещука, В. Зверєвої [3], А. Маркової, Б. Мартиросяна, В. Сімонова [13], Г. Стадника та ін. Роботи В. Безпалька, К. Гуревича, Т. Ільїна, В. Полянського, Н. Тализіна та ін. висвітлюють проблеми діагностування знань, умінь і навичок майбутніх фахівців (за допомогою тестових форм контролю) з метою вчасної корекції процесу їх засвоєння. Багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців присвячено діагностуванню навчальних досягнень учнів і студентів та розвитку їх творчих здібностей (О. Божович, К. Інгенкамп [4], С. Кульневич, І. Підласий [10], Д. Чернилевський, А. Хуторської, Г. Цехмістрова та ін.). Проблемам діагностики й оцінювання результатів застосування інноваційних технологій евристичного навчання студентів та учнів старшої школи присвячено дослідження Школи евристичного навчання М. Лазарева (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка). Заслужують на увагу дослідження Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди щодо забезпечення діагностики педагогічної діяльності.

Разом із цим, аналіз наукових джерел показав, що проблема навчання студентів застосуванню системного комплексу діагностики для вимірювання якості створених освітніх продуктів, у тому числі й умінь застосовувати евристичний навчальний діалог, недостатньо розроблена і є актуальною.

Мета статті – охарактеризувати експериментально перевірені форми й методи навчання майбутніх учителів здійснювати діагностику освітніх продуктів та, зокрема, умінь застосування евристичного навчального діалогу в освітньому процесі початкової школи.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано такі методи: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблем діагностики, діагностичні (тестування, анкетування), обсерваційні (ретроспективний аналіз власної педагогічної практики), праксиметричні (аналіз освітніх продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів), прогностичні (експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик), педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Для успішного вирішення вищезначених завдань майбутніх учителів ознайомлювали з методами самодіагностики і самоконтролю, аналізу та самоаналізу результатів евристично-діалогової діяльності, що сприяли усвідомленню й об'єктивному оцінюванню власних дій, якостей, здібностей. Під час лекційних і практичних занять спеціально моделювалися такі навчальні ситуації, що потребували від студентів власної думки, оцінки, самооцінки, рефлексивних дій. Вони мали можливість відстоювати власну позицію, точку зору, заперечувати

(«Я переконаний, що...», «Не можу погодитися, зважаючи на те ...», «Наведіть важливі аргументи, що доводять Вашу точку зору»). Зазначимо, що навчаючи майбутніх учителів початкових класів здійснювати діагностику якості освоєння евристичного навчального діалогу, ми приділяли належну увагу опануванню ними оцінно-коригувальними вміннями.

Під час реалізації зазначених завдань для студентів було розроблено пам'ятку.

1. Діагностика – це не контроль, не оцінка, а незамінне підґрунтя і контролю, і оцінки. Це вимірювання твоїх досягнень у конкретній роботі, без якого неможливо встановити власні зрушення в оволодінні знаннями й уміннями, а надто побачити й виправити допущені помилки.

2. Діагностика – потрібна, цікава та приваблива робота, оскільки вона дає можливість швидко визначити резерви твоїх можливостей і зусиль.

3. Для оволодіння діагностичними операціями важливо осягти, осмислити й постійно використовувати показники та критерії якісного виконання конкретного виду самостійної роботи – твору, проекту, професійної задачі, лабораторної роботи тощо.

4. Виконуючи самостійну роботу, використовуй розроблені діагностичні інструментарії на кожному з її етапів: під час визначення мети й завдань, у почерговому розв'язанні виявлених суперечностей, постійному аналізі створених продуктів, у процесі підсумкового осмислення завершеної роботи.

5. Застосовуй різні методи діагностики: співставлення зробленого з визначеними критеріями якості, перевірку послідовності пошукових кроків і достатність аргументації висунутих положень, виявлення фактичних помилок у змісті й оформленні роботи, у мовленнєвій, граматичній, стилістичній складових створеного продукту.

6. Намагайся поступово запам'ятати основні показники та критерії якості важливих для тебе видів самостійної праці. Це знадобиться не тільки сьогодні, а й у майбутній професійній діяльності.

7. Сміливо порівнюй власні думки щодо якості створеного діалогу чи іншого освітнього продукту з думкою товариша чи викладача. Уважно прислухайся до їх пропозицій та оцінок, це прискорить твоє професійне зростання.

Для ефективного опанування майбутніми вчителями початкових класів системним комплексом діагностики, з метою поглиблення знань, здобутих із інших дисциплін, про сутність понять «критерії», «показники», більш детального вивчення основних вимог і характеристик творчих продуктів, проведено практичні заняття дослідницького характеру на тему «Аналіз і оцінка комунікативної культури вчителя», «Діагностика творчої діяльності молодшого школяра» тощо.

Діяльність із навчання студентів умінь діагностувати творчий продукт включала кілька етапів у процесі співпраці викладача та студентів: а) освоєння основних понять теми «діагностика», «критерії», «показники», «рівні»; б) діагностичний аналіз взірцевих продуктів із метою освоєння вмінь діагностики й оцінки; в) під час активної діалогової взаємодії залучити студентів до конструювання критеріїв і показників успішного застосування вмінь евристичного навчального діалогу у процесі створення освітнього продукту; г) створення й діагностика власного освітнього продукту, що передбачає застосування вмінь системної комплексної діагностики; д) експертна оцінка творчого продукту; ж) корекція та вдосконалення створеного освітнього продукту.

Означені етапи були націлені на опанування майбутніми вчителями оцінно-коригувальними вміннями – узагальнювати, робити висновки, підсумовувати й аналізувати діалог, спільну бесіду, оцінювати власну активність і продуктивність у діалозі, особистий внесок у роботу групи, коригувати й поліпшувати продукти евристичної діяльності тощо.

На початку заняття викладач ознайомлював студентів із метою, завданням, змістом практичної роботи. У процесі викладу матеріалу про запитальну діяльність молодших школярів, створення освітніх продуктів і необхідність їх діагностики, студенти ставили викладачеві низку запитань: «Якими вміннями потрібно оволодіти для самооцінки створеного освітнього продукту майбутньому вчителю, а якими – молодшому школяреві?», «Як у діагностиці трактуються поняття «рівні, критерії, показники»?», «Чи існують розроблені критерії для оцінки запитальної діяльності молодшого школяра?», «За якими критеріями й показниками найдоречніше оцінювати освітні продукти?», «Яким чином можна оцінювати та вдосконалювати освітній продукт?».

Безумовно, викладач зосереджував увагу на дискусії, що розпочалася на початку заняття. Окремі студенти висловлювали власну думку про те, що спочатку потрібно навчитися робити висновки й узагальнення, віднаходити та презентувати способи самовдосконалення й доопрацювання (поліпшення) продукту тощо. З'ясовуючи, як робити діагностику власного освітнього продукту, значна кількість студентів зійшлася на тому, що від самого початку створення продукту потрібно виходити з критеріїв, що були визначені у процесі заняття. Однак, викладач зробив акцент на тому, що оцінка створеного продукту відповідно до визначених критеріїв і показників, на відміну від традиційної системи контролю й оцінювання, повинна забезпечуватися вичерпним і зрозумілим діагностичним інструментарієм, включати експертну й індивідуальну діагностику, організацію прогностично-корекційної діяльності.

Після самостійного опрацювання додаткових наукових джерел (авторефератів, підручників, статей), творчі групи дійшли висновку, що

сутність педагогічної діагностики криється в нових психолого-педагогічних підходах до основних функцій діагностики та сформулювали визначення, що педагогічна діагностика – це діяльність, націлена на вивчення й розпізнавання стану об'єктів і суб'єктів навчання. Студенти зазначали, що діагностичні вміння проявляються у здатності особистості до осмислення, глибокого наукового проникнення у зміст роботи та її переформулювання, власної трансформації, наукового узагальнення знань і вмінь та їх творчого використання при об'єктивному розв'язанні проблеми, яка висвітлюється у творчому продукті. На підставі вивчення авторефератів було з'ясовано, чому в наукових дослідженнях учені виділяють різні рівні сформованості певної якості особистості, пропонують різні їх критерії тощо.

Викладач зосередив увагу на тому, що евристичне діалогове навчання, як будь-яке інноваційне, потребує вдосконаленої нової термінології. Системний комплекс діагностики уточнювався й конкретизувався відповідно до виду професійної діяльності студентів і був представлений достатнім описом рівнів досягнень і відповідних їм критеріїв та показників. Критерії розкривають і конкретизують якісні характеристики досягнень початкового, середнього, достатнього й високого рівнів знань і вмінь студентів, продемонстрованих у виконанні певної самостійної роботи. Для того, щоб діагностична процедура вимірювання досягнень була доступна не тільки викладачам, але й студентам, діагностичний інструментарій, тобто конкретні для вимірювання рівні, показники і критерії досягнень у певному виді самостійної роботи, способи виявлення причин помилок і недоліків, визначались і обговорювались у процесі спільної творчої взаємодії викладачів і студентів. Учасники навчального процесу прийшли до беззаперечного висновку, що саме наявність такої взаємодії забезпечує свідоме, прозоре, зрозуміле й вирішальне підґрунтя для подальших успішних діагностичних дій.

Об'єктивність самодіагностики творчих освітніх продуктів, створених майбутніми вчителями початкових класів, забезпечувалася спільними для всіх продуктів вимогами, окресленими в рівнях, критеріях якості та їх змістових показниках; участю в евристичному діалозі, спрямованому на обмін точками зору, думками, зіставлення й порівняльний аналіз різних поглядів науковців; участю в діагностико-оцінювальній діяльності незалежних експертів зі складу викладачів закладу і студентів-відмінників з інших або паралельних груп.

Реабільність (надійність, точність) діагностики створеного продукту (реферату) забезпечувалася виявленням на експертному рівні необхідних і достатніх показників: бачення наукової проблеми, логічність плану, уміння самостійно тлумачити наукові положення, чітка компетентна презентація, зв'язність, наступність і повнота змісту, уміння знайти способи вдосконалення, умотивованість висновків); коректністю й докладністю діагностичних процедур.

Педагогічна діагностика потребує забезпечення валідності вимірювання (К. Інгенкамп, І. Підласий). Валідність вимірювання зазвичай забезпечується тим, що критерії охоплюють усі важливі складники освітнього продукту. З позицій валідності змісту [10, с. 43], застосовані критерії були спрямовані на виявлення вмінь студентів стисло й конкретно виявляти, описувати й узагальнювати науково-теоретичні ідеї, віднаходити й оперувати фактами для підтвердження, заперечення чи спростування наукових положень, порівнювати різні теорії стосовно одного явища тощо. Діагностика рефератів включала зіставлення самооцінки, взаємооцінки та оцінки експертів як того вимагає валідність досягнутих результатів. Володіння системним комплексом діагностики студенти назвали першим показником успішного створення продукту та вмінням, яке потрібно опанувати на високому рівні. Саме воно, наголосили майбутні педагоги, здатне допомогти їм здійснювати оцінку й самооцінку продукту, використовувати найефективніші способи його самовдосконалення. У ході дискусії викладач спільно зі студентами окреслили основні критерії та показники і згрупували їх у відповідну таблицю.

Варто зазначити, що обговорення здійснювалося з урахуванням показників і критеріїв комунікативної культури вчителя та наукової доповіді, що були розроблені, неодноразово розглядалися, пройшли апробацію та вдосконалювалися на кафедрі педагогічної творчості і освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наступним етапом освоєння комплексу діагностики було застосування системи показників і критеріїв творчого продукту. Студенти, на прикладі доповіді одnogрупника, мали продемонструвати здобуті знання й таким чином визначити стартовий рівень своєї майстерності. Після проведеного діагностування викладач та студенти дійшли висновку, що лише декілька студентів створили продукти на достатньому рівні. Взаємодіючи в інтерактивних групах, майбутні вчителі вели обговорення питань, на які в них не було однозначної відповіді: «Яким чином можна вдосконалити освітні продукти, що мають початковий рівень?», «Як можна забезпечити майбутніх учителів необхідним системним докладним комплексом діагностики, для об'єктивного та досконало створеного освітнього продукту?». Речник однієї з груп зосередив увагу на тому, що у процесі самостійної роботи зі створення творчого продукту вони не володіли діагностичним інструментарієм. Друга група зазначила, що впродовж створення продукту в них також виникала велика кількість проблемних запитань, відповіді на які вони не знали, зокрема такі: «Яка проблема актуальна для висвітлення?», «Що з приводу цієї проблеми думають одnogрупники, викладачі?», «У чому полягає сутність виявлених суперечностей у поглядах науковців з означеної проблеми?», «Чи взаємопов'язані пункти плану з проблемою та між собою?», «Які з висновків можна вважати обґрунтованими?».

Уважно вислухавши думки кожної з інтерактивних груп, викладач підкреслив, що, створюючи освітній продукт, можна знайти істинні відповіді на запитання тільки у процесі діалогової взаємодії. Після вибору й формулювання майбутніми вчителями теми освітнього продукту, викладач делікатно зосередив їхню увагу на тому, що на основі критеріїв обраного продукту та критеріїв оцінки освоєння діалогічними вміннями у процесі створення послідовного набору евристичних запитань і презентації освітнього продукту будуть оцінені відповідно на високому, достатньому, середньому чи початковому рівні.

Під час підготовки рецензій викладач навчав студентів виділяти головне, дотримуватися визначених критеріїв, нового бачення проблеми, використання наукової інформації, визначати роль цього продукту для підготовки високоякісних спеціалістів обраного профілю тощо. Ці вміння конче необхідні як для подальшого професійного розвитку студентів, так і для вдосконалення вмінь застосовувати евристичний навчальний діалог у навчально-виховному процесі початкової школи та для самореалізації.

У процесі навчання студентів системному комплексу діагностики було застосовано форми й методи навчальної діяльності, що заохочували їх до самоаналізу та адекватної самооцінки щодо сформованості вмінь евристичного діалогу, а саме: аналітико-діагностичні вправи, кваліфікована експертна оцінка, ділова гра-рефлексія з використанням евристичного діалогу, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивна інверсія, рефлексивний коуч-тренінг.

Аналітико-діагностичні вправи були націлені на: формування комунікативної спрямованості особистості, умінь діагностики комунікативної культури вчителя, розвиток творчих здібностей, професійну потребу в діалогічному спілкуванні та підвищення рівня вмінь застосовувати евристичний навчальний діалог. Однією з таких була вправа «Вчимося на чужих успіхах і помилках» (створено на основі рекомендацій В. Кан-Каліка, М. Лазарева, О. Леонтєва). На основі переглянутого відеоуроку в початкових класах та нижченаведеної програми аналізу й оцінки комунікативної культури студентам було запропоновано спробувати оцінити дії вчителя на уроці за п'ятибальною шкалою. Порівняти оцінки з членами групи. У випадку розходження спробувати разом пригадати, які епізоди, окремі слова, вчинки привели вас до тієї чи іншої думки?

1. Як учитель зайшов у клас (бадьоро, впевнено, енергійно, мляво, невпевнено)?

2. Загальне самопочуття на початку спілкування (привітне, бадьоре, продуктивне, нейтральне, сковане, невпевнене).

3. Готовність до діалогу, емоційна настроєність на діяльність, уміння передати цей стан класу; емоційно-нейтральний початок уроку, відсутність комунікативної настроєності.

4. Яскравий, енергійний прояв комунікативної ініціативи або відсутність її в організації спілкування.

5. Уміння створити на уроці емоційно-оптимістичний настрій для цікавої, напруженої роботи (загальний – не весь урок, етапний, ситуативний).

6. Управління власним самопочуттям під час уроку (рівний емоційний стан, здібність до емоційної стійкості в різних ситуаціях; коливання в настрої, неспроможність зберігати й підсилювати творчий стан).

7. Характер організованого спілкування (спілкування органічне, плідне, легке, формальне, неприродне).

8. Ефективність спілкування для розв'язання навчально-виховних задач.

9. Уміння організувати взаємодію під час розв'язання конкретних завдань (уміння ставити навідне запитання, уміння викликати в дітей здивування, так, що в них виникає запитання, мобілізувати дітей на пошук різних рішень, заохочення пошукової діяльності, усунення страху помилок, бачення реальних проблем, здібність «гасити» виникаючі конфлікти; невміння оперативно виявити проблему, нездатність підкорити спілкування розв'язанню важливої педагогічної задачі, уникнути конфліктів).

10. Мова вчителя (яскрава, образна, стилістично доцільна, емоційно насичена, естетично й технічно досконала; нейтральна, безбарвна, маловиразна з орфоепічними та естетичними вадами).

11. Міміка та пантоміміка (виразна, пластична, педагогічно доцільна, витримана, нейтральна, скована, невиразна, манерна).

Для обговорення в парах студенти ставили такі питання: Як учитель зайшов до класу, яким чином «подав» власне самопочуття, емоційну настроєність на діяльність? У чому виявилася його комунікативна ініціатива (чи вона була відсутня)? Як створювався емоційний настрій на цікаву діяльність, як стимулювалась ініціатива, сміливість думки дітей? Чи досяг учитель справжнього діалогу на уроці, чи так і не скинув маски «Батька»? Чи допомагало організоване спілкування розв'язанню навчально-виховних задач? Як учитель мобілізував учнів на пошук різних рішень, «гасив» конфлікти, чи спілкування не сприяло вирішенню освітніх і виховних завдань, відвертало вчителя та учнів від мети уроку (заходу)? Учитель був ввічливий, привітний, толерантний, поважав гідність вихованців чи спілкувався «зверху вниз», однаково з усіма; чи зміг подивитися на себе та проблеми, що вирішуються, очима учнів, чи бачив усе лише «зі своєї дзвіниці»? Оцінка мови, міміки, жестів учителя, його відкритості для співрозмовників. Чи вийшла творча співдружність наставника й учнів?

Маючи певні навички вищеописаної оцінки культури спілкування, студентам було запропоновано скористатися нею під час педагогічної практики. Тут варто зазначити, що досвід стверджує, що до оцінки такого складного й багаторівневого явища, як культура педагогічного спілкування,

треба підходити з великою обачністю та граничною ретельністю. Найбільш надійні результати, як довели експерти, приносить метод кваліфікованої експертної оцінки, коли група компонентних осіб (викладач, методист, учитель, однокурсник, які добре знають студента) за спеціальною програмою у процесі професійної діяльності майбутнього вчителя визначають досягнутий рівень профкомунікації, успіхи й типові помилки у спілкуванні, дають рекомендації для вдосконалення тих чи інших здібностей, умінь, стилю діяльності. Однак, ефективною є й самооцінка цього виду діяльності.

Зазвичай адекватна оцінка, а тим більше самооцінка, започатковують активну роботу майбутнього вчителя із самовдосконалення, розвитку особистісних якостей. Саме осмислення своєї недосконалості у справі ділового й неформального спілкування з молодшими школярами надихнуло переважну більшість студентів уже після першої педпрактики зайнятися самовдосконаленням своєї спілкувальної зрілості.

Виконуючи аналітико-діагностичні вправи, студенти не тільки опанували системним комплексом діагностики, а й удосконалювали вміння застосовувати евристичний навчальний діалог, обговорюючи помічені в ході відеоуроку помилки, допущені вчителем. У спільному пошуку знаходили різні способи подолання недоліків комунікативної взаємодії, переосмислювали й удосконалювали відстежений евристичний діалог. Працюючи з готовими зразками комплексів діагностики, студенти бачили найважливіші якості оцінюваного продукту, зосереджували на них увагу і таким чином вчилися самостійно створювати критерії та показники для нових освітніх продуктів.

На заняттях проводилися рефлексивно-ділові ігри з метою формування в майбутніх учителів початкових класів навичок професійно-діалогового спілкування, готовності до розв'язання проблемних ситуацій, поліпшення умінь планувати, моделювати, аналізувати та приймати рішення у процесі евристично-діалогової взаємодії. Разом із цим вони були покликані вирішити такі завдання: закріплення й узагальнення знань із теоретико-методичних основ евристичної освіти; вироблення умінь конкретизувати та чітко формулювати навчально-виховні цілі; моделювати проблемні ситуації для аналізу різних можливих варіантів усунення проблеми засобом евристично-діалогової взаємодії; навчання студентів обґрунтуванню різних підходів у доведенні власної думки за допомогою евристичного діалогу.

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 евристичного діалогу.

2. Підготовка групами або командами рішення завдання та його презентація у формі рольової гри з використанням короткого евристичного

діалогу. Розподілення ролей (учитель, учні) забезпечувало залучення всіх студентів у роботу, стимулювало їхню творчу активність.

3. Після завершення презентацій студенти здійснюють аналіз розіграного евристичного навчального діалогу. Потім проводиться змагання між групами. Кожна група формулює дидактичну ситуацію для свого опонента, на вирішення якої відводиться 3 хвилини.

4. Викладач підводить підсумки, узагальнює всі рішення та робить висновок стосовно змодельованих і розіграних діалогів.

Метою проведення проблемно-рефлексивного полілогу було формування вмінь творчого осмислення дидактичних проблем, що можуть виникнути у процесі евристично-діалогового навчання та прийняття педагогічно виважених і доцільних рішень.

Проблемно-рефлексивний полілог включав такі три етапи:

1) визначення кожним із учасників різних аспектів поставленої проблеми;

2) висунення ідей щодо розв'язування означених проблем;

3) колективне обговорення, пошук правильних рішень.

Доцільність використання проблемно-рефлексивного полілогу полягала в тому, що його застосування дало можливість задіяти не тільки найактивніших і підготовлених до розв'язання проблем студентів, а й мало обізнаних і менш творчих. Максимуму в осмисленні альтернативних рішень допоміг досягти ефект «заборони» повторення озвучених рішень іншими учасниками.

Під час практичних занять з метою розвитку рефлексивної діяльності студентів було проведено комплекс коуч-тренінгів, що криють у собі потужний потенціал для розкриття й розвитку важливих особистісних і професійних якостей учителів. Коуч-тренінги були націлені на те, щоб включити внутрішній потенціал майбутніх педагогів і мотивувати їх до усвідомлення потреби самовдосконалення. Незаперечними істинами коучингу – це усвідомлення, довіра, відповідальність. Коуч-тренінг буває індивідуальний і груповий. В умовах індивідуального коуч-тренінгу, коуч, за потреби, тільки допомагає людині сформулювати проблему. Якщо тренінг груповий, то коуч пропонує три варіанти визначення проблеми: 1) кілька проблем для вирішення на вибір; 2) разом із учасниками визначити актуальну проблему; 3) проблема формулюється в узагальненому вигляді, а кожен учасник конкретизує її для себе.

Щоб висвітлити етапи вирішення проблеми конструювання діалогу в контексті рефлексивної діяльності, продемонструємо фрагмент коуч-тренінгу.

Етап 1 – постановка (визначення) мети (Чого ви прагнете?). На основі рефлексивних дій аудиторія самостійно визначає актуальну проблему. Було сформульовано таку мету: визначити критерії діагностування вмінь застосування евристичного навчального діалогу.

Етап 2 – огляд (дослідження) визначеної ситуації (Що відбувається?). Проведено звичайний тренінг за принципом «розповідь – демонстрація – тренування» з використанням вправ та ігор для досягнення поставленої мети. У ході розповіді тренер нагадав присутнім, що таке критерії, показники та яка технологія їх визначення. Далі проходила колективна діяльність із гіпотетичним визначенням наступних критеріїв і показників сформованості вмінь застосування евристичного навчального діалогу: уміння застосовувати технології евристичної освіти в навчально-виховному процесі початкової школи, володіння методикою навчання молодших школярів запитальної діяльності, діалогічні вміння, уміння взаємодіяти в інтерактивній групі, уміння ставити різні пізнавальні та навідні запитання, діагностичні вміння.

На наступному кроці другого етапу було здійснено апробацію визначених критеріїв у поєднанні зі симуляцією рефлексивної діяльності. Цю роль виконувала демонстрація відеофрагментів уроків із застосуванням навчальних діалогів різного ґатунку з метою їх порівняльного аналізу та оцінки згідно з визначеними критеріями.

Етап 3 – рефлексивно-аналітичний (аналіз отриманих результатів (Чи досягнуто мети?). У процесі діалогу з коучем з'ясовувалися певні проблеми, перешкоди, що можуть заважати оволодінню вміннями евристичного навчального діалогу. Групи пропонували способи втілення отриманих умінь евристичного діалогу в навчально-виховний процес молодших школярів. Майбутні вчителі перевіряли достовірність означених критеріїв і показників, уносили в них, у разі необхідності, корективи. Рефлексивна діяльність здійснювалася шляхом зображення себе на рефлексивній шкалі. Студенти відповідали на запитання: Де я знаходжусь на шкалі? Яке місце на шкалі я хочу займати? Що потрібно змінити, щоб зайняти бажане місце?

На підставі проведених рефлексивних дій студенти зробили перехід до більш детальної розшифровки визначених критеріїв щодо сформованості вмінь евристичного навчального діалогу.

Варто зазначити, що представлений алгоритм коуч-тренінгу орієнтований. Кожне окремо взяте заняття передбачає використання різних технологій. На рефлексивних коуч-тренінгах було розглянуто такі теми: «Уміння евристичного навчального діалогу вчителя та їх роль у розвитку творчого потенціалу молодших школярів», «Евристично-діалогова компетентність учителя», «Характеристика евристичного мислення вчителя початкових класів» та інші.

Проведення рефлексивних коуч-тренінгів сприяло самопізнанню студентів, навчило адекватно реагувати на погляди інших, дізнатися про них, виходячи з їхніх запитань та міркувань, зробити висновки про ставлення до себе.

Закріплення здобутих студентами знань і вмінь здійснювати комплексну діагностику проходило і під час проходження всіх видів

педагогічної практики (пропедевтичної (навчальної) – II–III курс, професійно-педагогічної (виробничої) – IV–V курс), що давало студентам можливість випробувати та оцінити власні професійні вміння, свою евристично-діалогову компетентність, визначити та скоригувати вміння застосовувати евристичний навчальний діалог у реальному процесі навчання молодших школярів. При цьому, з огляду на предмет нашого дослідження, особливу увагу студентів звертали на сформованість умінь застосовувати евристичний навчальний діалог на уроках у початковій школі.

Після закінчення практики на факультетах проводилася презентація фрагментів уроків, у яких майбутні вчителі демонстрували методичні прийоми організації навчання за допомогою евристичного діалогу. Звіти про проходження педагогічної практики обговорювалися на засіданнях круглого столу (студентів та викладачів), метою якого було узагальнення та обмін досвідом, його систематизація.

Висновок. Таким чином, діагностика виступає необхідним компонентом раціонально організованої педагогічної та навчальної праці, а її впровадження в широку практику потребує високого рівня фахової підготовки педагогів. 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 й вміння вести евристичний діалог у процесі навчання молодших школярів. Застосовані й експериментально-перевірені нами аналітико-діагностичні вправи, кваліфікована експертна оцінка, ділова гра-рефлексія з використанням евристичного діалогу, проблемно-рефлексивний полілог, рефлексивна інверсія, рефлексивний коуч-тренінг сприяли ефективному опануванню майбутніми вчителями початкових класів діагностичними вміннями та заохочували їх до самоаналізу й адекватної самооцінки щодо сформованості умінь евристичного навчального діалогу, перевірки його якості на уроках у початковій школі під час виробничої педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битинас, Б. П., Катаева, Л. И. (1993). Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. *Педагогика*, 2, 10–15 (Bitinas, B. P., Kataieva, L. I. (1993). Pedagogical diagnostics: meaning, functions, perspectives. *Pedagogy*, 2, 10–15).
2. Булах, І. (1994). *Історія розвитку та сучасний стан педагогічного тестування*. К.: ЦМК МОЗ України (Bulakh, I. (1994). *The history of development and a contemporary state of pedagogical testing*. K.: Ministry of Health of Ukraine).
3. Зверева, В. И. (1998). *Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей*. М.: УЦ «Перспектива» (Zverev, V. I. (1998). *Diagnostics and examination of pedagogical activity of attested teachers*. M.: Perspective).
4. Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. М.: Педагогика (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. M.: Pedagogics).
5. Кривонос, О. Б. (2010). *Професійно-творчі вміння педагога та шляхи їх формування*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Kryvonos, O. B. (2010).

Professionally-creative skills of a teacher and ways of their development. Sumy: SSPU named after A. S. Makarenko).

6. Лазарев, М. О. (2008). Евристичне навчання – новий рівень професійної творчості і майстерності педагога. У М. М. Солдатенко, О. М. Семенов (Ред.), *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти*, (сс. 78–93). Глухів: РВВ ГДПУ (Lazariev, M. O. (2008). Heuristic education – a new level of professional creativity and mastery. In M. M. Soldatenko, O. M. Semenog (Eds.), *Development of pedagogical skills of the teacher in conditions of continuous education*, (pp. 78–93). Hlukhiv).

7. Левченко, Л. С. (1999). *Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Харків (Levchenko, L. S. (1999). *Creative self-actualization of high school students during their research activity at new type of schools* (PhD thesis). Kharkiv).

8. Максимов, В. Г. (2002). *Педагогическая диагностика в школе*. М.: Издательский центр «Академия» (Maksymov, V. H. (2002). *Pedagogical diagnostics at school*. M.: Academy).

9. Кочетов, А. И., Коломинский, Я. Л., Прокопьев, И. И. и др. (1987). *Педагогическая диагностика в школе*. Мн.: Нар. Асвета (Kochetov, A. I., Kolominskii, Ya. L., Prokoriev, I. I. (1987). *Pedagogical diagnostics at school*. Mн.: Asveta).

10. Підласий, І. П. (1998). *Діагностика та експертиза педагогічних проєктів*. К.: Україна (Pidlasyi, I. P. (1998). *Diagnostics and expertise of pedagogical projects*. K.: Ukraine).

11. Плохута, Т. М. (2012). Самостійна пізнавально-творча діяльність студентів з позиції критеріально-діагностичного підходу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, 38, 99–107 (Plokhuta, T. M. (2012). Independent cognitive-creative activity of students. Criteria-diagnostic approach. *Means of learning and research activity*, 38, 99–107).

12. Проценко, І. І. (2013). Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя. У М. О. Лазарев (Ред.), *Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті*, (сс. 345–366). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка (Protsenko, I. I. (2013). Heuristic dialogue in the process of formation of professionally-creative skills of future teachers. In M. O. Lazarev (Ed.), *Professionally-creative self-realization of a future teacher in innovative education*, (pp. 345–366). Sumy: SSPU A. S. Makarenko).

13. Симонов, В. П. (1995). *Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя*. Академия (Simonov, V. P. (1995). *Diagnostics of personality and professional mastery of a teacher*. Academy).

РЕЗЮМЕ

Крившенко Лина. Диагностика в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов.

В статье охарактеризованы формы и методы обучения будущих учителей начальных классов осуществляют диагностику образовательных продуктов, в том числе и эвристического учебного диалога, как незаменимого условия и необходимости для постоянного профессионального самосовершенствования и овладения оценно-корректирующими умениями: обобщать, делать выводы, подытоживать и анализировать диалог, общую беседу, оценивать собственную активность и производительность в диалоге, личный вклад в работу группы, корректировать и улучшать продукты эвристической деятельности и т.п. Описаны отдельные способы эвристической деятельности студентов, в процессе которой они уточняли и конкретизировали в соответствии с видом профессиональной деятельности готовые комплексы диагностики и разрабатывали

собственный диагностический инструментарий с очерченными уровнями, критериями и их смысловыми показателями.

Ключевые слова: диагностика, диагностический инструментарий, самосовершенствование, оценно-корректирующие умения, эвристическая деятельность, эвристический учебный диалог.

SUMMARY

Krivshenko Lina. Diagnostics in professional training of the future primary school teachers.

The effectiveness of application of heuristic education technologies requires a comprehensive, precise and objective measuring, evaluation and correction of the skills of heuristic learning dialogue in professional training of a future primary school teacher, as well as the skills of heuristic questioning and answering in the process of dialogue interaction. We find it impossible to solve this task without teaching students to acquire a systematic and detailed complex of diagnostics in order to define the quality of learning of a heuristic educational dialogue and to add corrections, if needed, to the organization of heuristic interaction at elementary school lessons, as well as for self-development.

The aim of the article is to present experimentally tested forms and methods of training future teachers to perform the diagnostics of educational products, the skills of application of heuristic learning dialogue to elementary school education. In order to achieve the aim the following methods have been applied: analysis and summarizing of psychological and pedagogical literature on the problem of diagnostics; diagnostic (tests, surveys), observational (retrospective analysis of a personal pedagogical training), praximetric (analysis of educational products of students' learning activity), prognostic (expert evaluation, generalization of independent characteristics), pedagogical experiment.

The article gives characteristic of forms and methods of training of the future primary school teachers to diagnose educational products, including heuristic educational dialogue, as an inevitable condition and requirement for continuous professional self-development and acquirement of evaluative-corrective skills – to generalize, make conclusions, summarize and analyze a dialogue or group conversation, to evaluate personal involvement and productiveness in a dialogue, personal contribution to the group work, to correct and improve the products of heuristic activity, etc. Certain ways of students' heuristic activity are described. During this activity they were clarifying and specifying, according to the type of professional activity, existing systematic diagnostic complexes, and were developing their own diagnostic instruments with defined levels, criteria and their meaningful indicators.

Continues analysis and introspection, that is self-analysis of one's activity, is the most important factor for developing any professional skills and characteristics of students, including the ability to hold a heuristic dialogue while teaching in primary school. The analytical-diagnostic exercises were used and experimentally tested – expert's evaluation, business-like reflection games with heuristic dialogue application, problem-reflective polylogue, reflexive inversion, reflexive coach-training – have contributed to the future primary school teachers' effective acquirement of diagnostic skills and have encouraged them to self-analysis and adequate self-evaluation of heuristic learning dialogue skills, evaluation if it's quality at primary school lessons and during their teaching practice.

Key words: diagnostics, diagnostic instruments, self-development, evaluative-corrective skills, heuristic activity, heuristic learning dialogue, educational products, future primary school teacher.

УДК 377:656.6(09)"19/20"(043.3)

Василь Кузьменко

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

ORCID ID 0000-0002-0211-5173

Антоніна Ляшкевич

Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0002-0802-6489

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/134-144

РОЛЬ ВІЛЬНИХ МАТРОСІВ ТА ІНШИХ ТОВАРИСТВ У РОЗВИТКОВІ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ У ХІХ СТОЛІТТІ

Стаття досліджує історичні події, що стали необхідністю для виникнення товариств вільних матросів, а згодом і інших товариств, які сприяли розвитку Чорноморського торгівельного флоту. Зазначається, що початком цього процесу стали історичні події Запорізької Січі, коли переміщення човнів крізь Дніпровські пороги забезпечувало товариство лоцманів, яке було офіційно визнаним у ті часи. Автори, спираючись на факти з архівних документів, аналізують вимоги щодо діяльності вільних матросів, а також пільги, якими могли користуватися вони і їхні сім'ї. Робляться висновки про те, що товариства вільних матросів та інших товариств, засновані на початку ХІХ століття у придніпровських і придністровських поселеннях Азово-Чорноморського басейну, безпосередньо вплинули на формування професійних моряків на Півдні України.

Ключові слова: вільні матроси, лоцмани, матроські товариства, Чорноморський флот, морська торгівля, судноплавство, морська освіта.

Постановка проблеми. Основним напрямом даного дослідження є питання виникнення товариств вільних матросів та інших товариств і роль їх діяльності для розвитку морської освіти Азово-Чорноморського басейну.

На початку ХІХ століття новонароджений Чорноморський флот, не лише військовий, а й комерційний, стрімко розвивався. Будівництво суден на верфях Херсона і Миколаєва ставало більш механізованим та дешевшим, морська торгівля почала приносити чималий прибуток і значно активізувала розвиток інфраструктури південних територій – до побудови мережі залізниць важливу роль у процесі виробництва продукції, її обміну між окремими губерніями, відігравали водні шляхи і, як невід'ємна їх частина, – працівники флоту. Разом із цим, кількість торгових кораблів різного типу зростала швидше, ніж кількість професійних моряків. Тому судовласникам доводилося або наймати іноземних спеціалістів, зокрема штурманів і лоцманів (послуги яких коштували дуже дорого), або залучати людей (переважно колишніх військових або вільних селян), які не мали належної підготовки.

Тема вільних матросів Новоросійського краю є достатньо відомою. Завдяки авторитету головного ініціатора їх створення – Новоросійського і Бессарабського генерал-губернатора (згодом Кавказького намісника)

графа М. С. Воронцова вже в 1834 році іменним указом Сенату «Об учреждении вольных матросских обществ или цехов в городах Алешках и Никополе» були закладені перші правові підвалини цієї, по-суті, нової соціальної верстви населення, спрямованої на забезпечення купецького флоту кадрами матросів вітчизняного походження [4, с. 92].

Крім відомостей про склад матроських товариств у казенних поселеннях краю О. Афанасьєв-Чужбинський дає також розвернуту характеристику їх устрою, наявних проблем в організації діяльності, ставлення губернського керівництва до їх вирішення. Завдяки чисельним перевиданням у складі нарисів Дніпра матеріали проведеного дослідження до цього часу залишаються досить поважним джерелом із їх історії. У той самий час, як і передчував дослідник, після завершення Кримської війни діяльність матроських товариств починає поступово згортатися. Вважається, що з уведенням у січні 1874 року загальної військової повинності одночасно було прийнято й рішення про ліквідацію цехів вільних матросів у губерніях Новоросійського краю, що підтверджують також наявні архівні джерела [4, с. 104].

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні актуальним залишається питання про становлення й розвиток морської освіти, про які йдеться у працях окремих науковців, зокрема А. Афанасьєва-Чужбинського [1, 2], А. Бойка [3], А. Іловайського [7], А. Шмідта [16] та ін. Окремі відомості, пов'язані з діяльністю товариств вільних матросів, можна зустріти у працях О. Грабового, А. Пивовара [4], А. Комарницького [8], діяльність інших товариств досліджували А. Лобода, В. Петров [9], В. Білий [10], А. Сокульський, а також представлено в інших матеріалах з історії російського флоту [11, 15]. Досить інформативною основою про організацію діяльності матроських товариств у Новоросійському краї є матеріали справ, зосереджені в описах 191 і 192 фонду 1 Управління Новоросійського і Бессарабського генерал-губернатора за 1830–1850 роки Державного архіву Одеської області [5, 6].

Мета дослідження – проаналізувати історичні відомості про виникнення й діяльність товариств вільних матросів та інших товариств у розвиток морської освіти у XIX столітті.

Для досягнення мети було поставлено такі задачі:

1. Здійснити пошукову роботу архівних та інших матеріалів із досліджуваної проблеми.

2. Проаналізувати архівні й історичні джерела щодо виникнення товариств вільних матросів та інших товариств у XIX столітті.

3. Обґрунтувати вплив історичних подій на діяльність товариств вільних матросів і визначити їх роль у розвитку морської освіти у XIX столітті.

Для досягнення мети і реалізації поставлених завдань у роботі було використано такі методи наукового дослідження: аналіз спеціальної науково-методичної літератури, архівних та документальних матеріалів, історико-логічний аналіз, систематизація та опис зібраних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. З історичних документів відомо, що ще за часів козацтва для переміщення човнів крізь Дніпровські пороги існувало товариство лоцманів, послуги яких у 1778 році царський уряд визнав «чрезвычайно важными» для імперії, а офіційно регламентував організацію лоцманської служби в 1785 році [1, с. 65]. У 1789 році розпочалося формування лоцманської організації у складі 121 чоловіка, яку офіційно було затверджено указом князя Григорія Потьомкіна. За даними відомого історика північного Причорномор'я А. Скальковського, у 1794 році кількість вільних лоцманів складала 545 осіб (майже в кожному прибережному селищі ліцею справою займалося кілька людей), у Потьомкінських ордерах зазначалося про 673 чоловіки. У 1834 році в Олешках було 59 вільних матросів, у Херсоні налічувалося 195 родин вільних матросів; наприкінці 50-х років XIX ст. вони вже складали майже третину всього населення міста [1, с. 65]. Згадки про вільних матросів на Миколаївщині знаходимо в історичних документах 1825 р. – в Очакові нараховувалося 40 таких осіб (28 чоловіків та 12 жінок) [16, с. 237]. Лише за період 1835–1843 років до Чорноморського флоту для проходження 5-річної служби було зараховано 859 вільних матросів [8, с. 262–273].

Лоцмани «убезпечували» судноплавство по Дніпру під контролем Січі аж до знищення козацтва, потім на деякий час служба самоліквідувалася, оскільки й рух по Дніпру паралізувався подіями кінця XVIII століття. Проте населення слободи значно зросло після ліквідації Запорозької Січі в 1775 році, відколи колишні запорожці почали переходити до землеробства і постійного господарювання. У період будівництва Катеринослава слобода Кам'янка увійшла до складу міста. З 1782 року розпочалися роботи на обвідних каналах та розчищенні дніпровських порогів, оскільки нагальною стала потреба в судноплавстві по Дніпру для розбудови південних міст. Під час подорожі Катерини II у Крим і Новоросійський край у 1787 році дніпровські лоцмани переправляли через пороги флотилію царських човнів із ескортом. Виявилася нагальна потреба в постійному чергуванні освічених лоцманів-«сплавщиків». Існував проект 1789 року, поданий Г. О. Потьомкіну М. Л. Фалєєвим про будівництво на річці Кам'янці гавані й верфі для заходу човнів та утримання їх на зимівлю. Задля цього пропонувалося заглибити гирло річки Кам'янки біля однойменного поселення неподалік від Катеринослава. Наведемо витяг із документу Російського державного архіву воєнно-морського флоту (Санкт-Петербург), віднайденого істориком А. В. Бойком: «Такое учреждение лоцманов, устройство верфи и амбаров составит на первый случай селение, но как оно будет служить генеральным

сборищем всей коммерции ныне и впредь отправляться имеющей по Днепру, то нет сомнения, что сие малое поселение превратиться может скорее чаяния в пространнейшее коммерческое селение в рассуждение близости к сему месту расстоянием меньше 5 верст устраивающегося губернского города Екатеринослава, может оно почесться предместьем сего города и немало споспешествовать будет поселению в оном купцов и прочих народов, да и употребляющимся на таковое заведение капитал послужит к распространению и украшению сего города, где надлежит быть главной Днепровских порогов канцелярии» [3, с. 59].

Товариство лоцманів Дніпровських порогів налічувало 42 особи, які були звільнені від податків і рекрутчини, мали землю й отримували платню. Лоцмани самостійно здійснювали необхідні проміри і вели відповідні записи, знання передавали від покоління до покоління (з 16-ти років сини виходили з батьками в море, через два роки отримували дозвіл на лоцманство), справа вважалася сімейною. 1809 року організація річкових лоцманів була передана Головному управлінню водяних і сухопутних сполучень, із 1811 р. товариство отримало ознаки самоврядування – лоцмани стали обирати отамана, скарбника й писаря; пізніше лоцмани були переведені на державну службу, вступаючи на яку вони складали присягу [3, с. 59].

У 1826 році генерал-губернатор М. Воронцов для заохочення торгового мореплавства запропонував створити цеха вільних матросів «во всех городах и казенных селениях, отстоящих на 50 верст от Азовскаго и Чернаго морей и рек Днепра, Днестра и Дуная» [6, арк. 170–174]. У січні 1834 року вийшов Указ «Про заснування вільних матросів товариств або цехів у містах Олешки та Нікополь», який можна назвати першою правовою основою нової соціальної верстви населення, спрямованої на забезпечення купецького флоту морськими кадрами вітчизняного походження. У цьому документі зазначалося: «Желая споспешествовать пользам Черноморского купеческого мореплавания, учреждением матросских обществ или цехов для образования опытных мореходцев. Повелеваем в городах Алешках Таврической и Никополе Екатеринославской губерний, учредить таковые общества, первоначально для опыта на 10 лет с освобождением их от платежа податей и рекрутской повинности на основании заключения Комитета Министров и Правил нами утвержденных» [11, с. 83–85].

Наголосимо, що місто Нікополь можна назвати своєрідним центром запорізького козацтва, у різні часи тут існували п'ять січей. Крім цього, така кількість річок, озер і проток на південноукраїнських територіях більше ніде не зустрічалася. В Олешках ще в 1711 році також розташовувалася козацька січ, саме тут у 1806 р. з'явилася перша купецька верф [9, с.48]. Відмітимо й той факт, що в цьому ж 1834 році в Херсоні було відкрито перше на південних територіях училище торгівельного мореплавання, у

якому окрім підготовки штурманів торговельного флоту було започатковано і клас кораблебудування [10, с. 75].

У правилах для товариств (цехів) вільних матросів прописувалося багато позицій щодо їх діяльності. Наприклад, указувалося, що до товариства можуть вступати на добровільній основі тамтешні міщани, відпущені на волю кріпаки, казенні селяни та різночинці (одружені й неодружені чоловіки віком від 17 до 35 років, пізніше – молодики не старіше за 20 років). Вільні матроси отримували провіантське й речове забезпечення нарівні з лінійними матросами, мали однакову з нижніми морськими чинами форму (відмінність полягала лише у відсутності зображення якоря на гудзиках), служили переважно на малих і транспортних судах, яких на той час було чимало. Морське начальство повинно було слідкувати, щоб вільні матроси здійснили не менше п'яти морських шестимісячних кампаній. Упродовж десяти років (перші п'ять – служба на військових судах, потім – отримання патенту на управління кермом (штурмана чи його помічника) і проведення замірів за допомогою лота, який видавався флотською комісією в Севастополі чи Миколаєві) вільні матроси не мали права залишити товариство, по закінченню цього терміну вони мали змогу звільнитися й податися до якогось іншого податного стану («Цех вольных матросов» вважався особливим станом Дніпровських і Чорноморських матросів, шкіперів та лоцманів). Вільні матроси отримували пільги: їх родини звільнялися від військового постю, від повинностей земських, грошових та особистих, від рекрутського набору, від платежу за садибу і город. Правилами визначалася й необхідність навчання дітей-хлопців вільних матросів: два роки грамоті, арифметиці та Закону Божому в Матроському парафіяльному училищі, відкритому в Нікополі в 1856 році [5, арк. 71–80].

Відомий історик Д. Яворницький, описуючи життя та побут вільних матросів, зазначав: «Олешківська мореплавна школа малого плавання була заснована в 1881 році. Уже в 1884 році в Олешках відкрили морехідні класи другого розряду, утримувало їх Міністерство освіти (1000 крб. на рік) та міщанська громада (600 крб.), а навчання було безкоштовним» [17, с. 13]. О. Афанасьєв-Чужбинський у матеріалах етнографічної експедиції морського відомства до Південної Росії наводить цікаві відомості про склад матроських товариств у казенних поселеннях новоросійського краю, дає розгорнуту характеристику їх устрою, наявних проблем в організації діяльності, ставлення губернського керівництва до їх вирішення [2, с. 308].

На жаль, після завершення Кримської війни, із введенням у 1874 році загальної військової повинності, було прийнято рішення про ліквідацію цехів вільних матросів у губерніях Новоросійського краю. Указом від 1876 року придніпровські та придністровські поселення були визнані базою для комплектування Чорноморського флоту. У 1879 році було запроваджено

інститут наставництва: майбутньому лоцману в помічниках потрібно було проходити 5–10 років, після чого кандидати складали іспит, який приймала комісія з представників місцевого річкового управління, лоцманської старшини та досвідчених лоцманів із кожного лоцманського села [7, с. 3–15].

Ті, хто вступав до матроського товариства, звільнялися від сплати різних повинностей, за що зобов'язувалися прослужити не менше 10 років. При цьому в перші 5 років треба було набути необхідний досвід на військових (переважно транспортних) суднах Чорноморського флоту, де їм гарантувалося провіантське й речове забезпечення нарівні з лінійними матросами, від яких вони відрізнялися лише елементами форми (гудзики на погонах були без зображення якорів). Після п'ятирічної служби від флотського керівництва видавався патент, куди мали бути вписані основні види робіт, які міг виконувати матрос: управляти кермом, здійснювати заміри з використанням лота тощо. Маючи патент, вільні матроси в подальшому могли продовжувати службу на суднах вітчизняного купецького флоту та отримувати закордонний паспорт у випадку їх використання в міжнародних перевезеннях [4, с. 115].

Отже, завдяки існуванню товариств вільних матросів здійснювалася підготовка морських спеціалістів для комерційних кораблів, зростала чисельність досвідчених моряків, яких уряд у воєнний час використовував на кораблях військового Чорноморського Флоту.

Завдяки підтримці уряду в отриманні освіти дітьми вільних матросів, які згодом також ставали вільними матросами, зростала кількість не лише досвідчених моряків, а й суднобудівників. А. Скальковський у праці «Опыт статистического описания Новороссийского края» зауважує: «на Днепре имеются три верфи, важнейшая находится в Херсоне, с конторою и краном для постройки и починки судов и корветов, учрежденная еще в 1780 году вместе с бывшим адмиралтейством, а теперь (с 1855 г.) преобразована в торговую на европейский образец. Другие две, назначенные для постройки каботажных лодок, находятся в Никополе и Алешках. В Херсоне на пристани можно видеть целые десятки двухмачтовых мелких судов (часто беспалубных), которые называются Никопольскими или Алешковскими лодками. Они точно выстроены на этих верфях и служат для транспорта товаров и пассажиров из Никополя и Алешек в Херсон. Некоторые никопольские суда опускаются до лиману и даже морем до Одессы, но таких немного» [12, с. 125].

У 1856 році було організовано «Спеціальний комітет щодо пошуків коштів до розвитку торговельного мореплавства», у результаті діяльності якого виникли великі пароплавні компанії. У тому ж році було засновано Російське товариство пароплавства і торгівлі (РТПІТ), що ставило своїм завданням розвиток пароплавства на Чорному та Азовському морях. Придбані цим суспільством торгові судна здійснювали рейси в іноземні порти на Середземному морі, а також ходили навколо Європейського континенту на Балтику.

Значний внесок у становлення морської торгівлі, розвиток морської теорії та практики зробили інші товариства, створені у другій половині XIX століття. Мова йде, перш з все, про історично перші ТСРПТ – «Товариство сприяння російській промисловості і торгівлі», яке було засновано в 1867 році, ТСРТМ – «Товариство сприяння російському торговому мореплавству», яке виникло в 1873 році та про ТС – «Товариство судноплавства», що розпочало свою діяльність у 1898 році. Товариства сприяння опікувалися найбільш значущими проблемами морського й річкового торгового судноплавства і судно-будівництва, забезпеченням діяльності портів та системи підготовки спеціалістів для торгового флоту [13, с. 12].

У статуті ТСРТМ серед завдань його діяльності зазначалося: «открывать ... мореходные и судоходные учебные заведения», а также «участвовать в их поддержании» [15, с. 1]. Класи були навчальними закладами нижчого рівня. На думку членів Товариства, розвивати їх було важливо на державному рівні тому, що «торговый флот начинается с рыболовства и мелкого каботажа, которые дают опытный персонал для судов дальнего плавания» [там само]. Товариство відіграло одну з вирішальних ролей у розвитку морської освіти – воно не лише сприяло відкриттю майже 30-ти морехідних класів, а й стало важливим ресурсним центром, у якому концентрувалася інформація про кожний навчальний заклад, який готував кадри для торгового флоту. Суспільство активно користувалося правом клопотати перед урядом – широка мережа Відділень, а також зв'язку безпосередньо з навчальними закладами дозволяли Правлінню мати реальне уявлення про потреби і проблеми конкретних викладачів та учнів і оперативно реагувати на них. У витоків названих спільнот знаходилися підприємці, які бажали подальшого економічного розвитку, та представники науково-технічної інтелігенції, які переймалися розвитком науки. Наприклад, ініціатором створення ТСРТМ був Христіан Вальдемар (1825–) – випускник Дерптського університету, колишній член комісії, створеної Міністерством фінансів для аналізу морехідної освіти в Росії, автор ідеї відкриття морехідних класів. Він підготував чималу кількість матеріалів про реформування морської освіти, які друкувалися на сторінках «Морського збірника» та інших видань, був одним із засновників «Известий общества для содействия русскому торговому мореходству». Саме за його даними, у 1881 р. було надруковано перший «Список судов русского торгового флота» [2, с. 409]. Крім поточних питань, члени ТСРТМ у якості експертів брали участь у розробці законопроектів про морехідному освіту. Активно взаємодіючи і з представниками міністерств, і з членами інших громадських організацій, і з представниками місцевих адміністрацій, і з викладачами морехідних класів, члени Товариства брали участь у створенні особливого поля для дискусій, спрямованих на вдосконалення системи підготовки морських кадрів для торгового флоту.

Місцеві відділення цих товариств відкривалися державними діячами, які в більшості випадків їх очолювали. Створювалися такі підрозділи і на південно-українських територіях. Так, відділення ТСРПТ в Одесі було відкрито в 1873 році, Ялті – у 1874 році, Маріуполі – у 1885 році; відділення ТСРМ в Одесі було відкрито в 1875 році, у Херсоні – у 1876 році.

Дійсними членами товариства ставали всі бажаючі бути корисними розвиткові морської торгівлі, які займалися морською справою «практически или теоретически» [14]. З архівних документів установлено, що членами товариств були підприємці, які здобули освіту в найкращих навчальних закладах Європи та Росії, директори підприємств, інженерно-технічні працівники, викладачі училищ та вищих навчальних закладів, військові та відставні моряки, державні діячі. Основну роботу здійснювали виконавчі комітети, розподілені за тематичними відділами. Зібрану інформацію оговорювали на публічних зборах, рішення щодо відкриття училищ і шкіл, заснування артілей та цехів, відкриття лабораторій і бібліотек, організацію експедицій, клопотання перед урядом про вжиття певних заходів, що сприяли розвиткові морської торгівлі, приймали більшістю голосів. Товариства збирали й розповсюджували відомості щодо торгового мореплавства, друкували окремі наукові видання та випускали періодику. Зважаючи на зміст діяльності названих товариств, можна констатувати, що вони виступали своєрідними посередниками між виробниками та урядом і значною мірою визначали економічну політику держави. Товариства сприяння плідно співпрацювали з науковими товариствами, наприклад, «Російське технічне товариство».

На зборах 19 червня 1878 році Вальдемар виступив із розгорнутою доповіддю, у якій говорив про необхідність заздалегідь продумати, як крейсерські судна, придбані для допоміжних цілей під час військових дій, використовувати в мирний час. Він уважав, що тримати ці кораблі в мирний час не мало сенсу. Використовувати їх у комерційних цілях було не вигідно, оскільки вони витрачають занадто багато вугілля і в цьому програють менш швидкохідним, але більш економічним суднам. Розумніше їх продати, покласти гроші в банк, а при першій же можливості використати їх для придбання нових крейсерських суден. Відсотки ж із капіталу можна вжити для потреб торгового флоту: для будівництва й модернізації самих судів, для розвитку всієї необхідної інфраструктури, а також для підготовки досвідчених морехідних кадрів, які є резервом військових моряків на випадок війни. Цивільні моряки зможуть краще виконувати і завдання, що стоять перед суднами Добровільного флоту, оскільки, на відміну від військових моряків, мають спеціальний досвід роботи з оцінкою вантажів і супровідними документами, необхідний під час оглядів перехоплених суден. Було представлено докладну схему вкладання коштів: на будівництво суден, на зарплати і премії фахівцям, на

підготовку кадрів, на складання підручників, на стажування моряків та кораблебудівників за кордоном тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на підґрунті ретроспективного аналізу можна стверджувати, що товариства вільних матросів та інші товариства, засновані на початку ХІХ століття в придніпровських і придністровських поселеннях Азово-Чорноморського басейну, безпосередньо вплинули на формування професійних моряків на Півдні України. Разом із відкритими навчальними закладами вони створили сприятливі умови для формування «причорноморського моряка» як представника колективної спільноти та носія місцевого мореплавного досвіду. А перспективою подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженнях питань про роль матросів на модернізованих судах у ХХ–ХХІ століттях та вдосконаленні освітніх задач щодо підготовки їх для розвитку морської галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев-Чужбинский, А. (1858). Поездка на Днепровские пороги и на Запорожье. Морской сборник, 9, 65. (Afanasiev-Chuzhbinskii, A. (1858). Trip to the Dnieper rapids and Zaporozhye. *Marine collection*, 9, 65).
2. Афанасьев-Чужбинский, О. С. (2016). *Нариси Дністра*. Львів: Апріорі (Afanasiev-Chuzhbinskii, O. S. (2016). *Sketches of Dniester*. Lviv: Apriori).
3. Бойко, А. (2012). До історії дніпровських лоцманів. У В. Андреев (Ред.), *Дніпровські лоцмани: нариси з історії та історіографії*. Херсон: Вид-во ВНЗ «ХДМІ» (Bojko, A. (2012). To the history of the Dnieper pilots. In V. Andriev (Ed.), *Dnipro pilots: essays on history and historiography*. Kherson: Publishing house of HEI "KhSMI").
4. Грабовий, О. В., Пивовар А. В. (Ред.). (2014). *Вільні матроси сіл Деревки і Куцеволівки*. Держ. арх. Одес. обл. К.: Академперіодика (Hrabovyi, O. V., Pyvovar, A. V. (Eds.). (2014). *Free sailors of the villages of Dereivka and Kutsevolivka*. State archive of Odesa region. Kyiv: Akadempriodyka).
5. ДАОО. (1839). Ф. 1, оп. 191, спр. 31, арк. 71–80 (SAOR. (1839). F. 1, descr. 191, case 31, sheets 71–80).
6. ДАОО. (1844). Ф. 1, оп. 192, спр. 91, арк. 170–174 (SAOR. (1844). F. 1, descr. 192, case 91, sheets 170–174).
7. Иловайский, А. С. (1910). *Днепровские лоцманы*. Киев (Ilovaiskii, A. S. (1910). *Dnipro pilots*. Kyiv).
8. Комарницкий, А. Я. (1868). Вольные матросы в Новороссийском крае и Бессарабии. *Записки Бессарабского статистического комитета*, 3, 262–273 (Komarnytskyi, A. Ya. (1868). Free sailors in the Novorossiisk region and Bessarabia. *Notes of the Bessarabian Statistical Committee*, 3, 262–273).
9. Лобода, А., Петров, В. (Ред.). (1929). Матеріали до вивчення виробничих об'єднань. *Випуск 1. Дніпровські лоцмани*. К.: Вид-во ВАН (Loboda, A., Petrov, V. (Eds.). (1929). Materials for the study of producing associations. *Issue 1. Dnipro pilots*. Kyiv).
10. Білий, В. (Ред.). (1931). Матеріали до вивчення виробничих об'єднань. *Випуск 2, Чумаки*. К.: Вид-во ВАН (Bilij, V. (Ed.). (1931). Materials for the study of producing associations. *Issue 2, Chumaky*. Kyiv).
11. *Полное Собрание Законов России. Собрание 2-е, т. IX. Отд. 1. СПб.: тип-ия 2-го отделения собственной ЕИВ канцелярии*, (1835). (*Complete collection of laws of Russia. Collection 2*. (1835). Saint-Petersburg).

12. Скальковский, А. (1850). *Опыт статистического описания Новороссийского края*. Одесса (Skalkovskii, A. (1850). *Experience of statistic description of Novorossiisk region*. Odessa).

13. Сокульський, А. Л. (1999). *Флот Запорозької Січі в XVI–XVIII ст.: структурна організація, технологія та військове мистецтво* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Київ (Sokulskyi, A. L. (1999). *Navy of Zaporizhzhya Sich in the XVI-XVIII centuries: structural organization, technology and martial arts* (PhD thesis abstract). Kyiv).

14. *Труды Одесского отделения Императорского Общества для содействия русскому торговому мореходству*. Одесса: славян. тип. М. Я. Городецкого и Ко, (1876–1878) (*Proceedings of the Odessa branch of the Imperial Society for the promotion of Russian merchant shipping* (1876–1878). Odessa).

15. *Устав Императорского общества для содействия русскому торговому мореходству*. (1873). Москва (*Charter of the Imperial Society for the promotion of Russian merchant shipping*. (1873). Moscow).

16. Шмидт, А. (1863). *Материалы для истории и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Херсонская губерния. Часть первая*. СПб. (Shmidt, A. (1863). *Materials for the history and statistics of Russia, collected by the officers of the General Staff. Kherson Province. Part one*. SPb.).

17. Яворницький, Д. І. (1918). *Як жило славне Запорозьське Низове військо*. Катеринослав: Друкарня І. Вісман та І. Мордхилевич (Yavornytskyi, D. I. (1918). *How did the glorious Zaporizhzhia Lower army lived?* Katerynoslav).

РЕЗЮМЕ

Кузьменко Василий, Ляшкевич Антонина. Роль свободных матросов и других обществ в развитии морского образования в XIX столетии.

Статья исследует исторические события, которые стали необходимостью для возникновения обществ свободных матросов, а впоследствии и других обществ, которые способствовали развитию Черноморского торгового флота. Отмечается, что началом этого процесса стали исторические события Запорозьской Сечи, когда перемещение лодок через Днепровские пороги обеспечивало общество лоцманов, которое было официально признанным в те времена. Автор, опираясь на факты из архивных документов, анализирует требования относительно деятельности свободных матросов, а также льготы, которыми могли пользоваться они и их семьи. Делаются выводы о том, что общества свободных матросов и другие общества, основанные в начале XIX века в приднепровских и приднестровских поселениях Азово-Черноморского бассейна, непосредственно повлияли на формирование профессиональных моряков на Юге Украины.

Ключевые слова: свободные матросы, лоцманы, матросские общества, Черноморский флот, морская торговля, судоходство, морское образование.

SUMMARY

Kuzmenko Vasyi, Liashkevych Antonina. The role of free sailors and other societies in the development of marine education in the XIX century.

Introduction. *The main direction of this research is the issue of the emergence of societies of free sailors and other societies and the role of their activities for the development of marine education in the Azov-Black Sea basin at the beginning of the XIX century.*

Analysis of relevant research. *The formation and development of marine education is mentioned in the writings of individual scientists, in particular A. Afanasiev-Chuzhbynskyi, A. Boiko, A. Ilovaiskyi, A. Schmidt and others. Some information related to the activities of societies of free sailors and other societies can be found in the works of A. Hrabovyi,*

A. Pyvovarov, A. Komarnytskyi, A. Loboda, V. Belyi, A. Sokulskyi and also in the materials of the State Archives of the Odessa Region.

Purpose and objectives of the study. *The purpose of the study is to analyze historical information about the emergence and activity of societies of free sailors and other societies in the development of marine education in the XIX century.*

Tasks: *to carry out search work of archival and other materials on the investigated problem; to analyze archival and historical sources about the emergence of societies of free sailors and other societies in the XIX century; to substantiate the influence of historical events on the activities of free sailor societies and determine their role in the development of marine education in the XIX century.*

Presentation and analysis of data. *The beginning of the process of the emergence of societies of free sailors and other societies was historical events of the Zaporizhzhia Sich, when the movement of boats across the Dnieper rapids provided the society of pilots, which was officially recognized at that time. The authors, relying on facts from archival documents, analyze the requirements for the activities of free sailors, as well as the benefits that they and their families could use. Taking into account the content of the activities of these societies, it can be stated that they acted as intermediaries between producers and the government and largely determined the economic policy of the state.*

Conclusion and prospects of research. *On the basis of a retrospective analysis, it can be argued that the societies of free sailors and other societies founded in the early nineteenth century in the Dnieper and Transdnistrian settlements of the Azov-Black Sea basin directly influenced formation of professional seamen in the South of Ukraine. And we see the prospect of further research in the study of the role of sailors in modernized ships in the XX and XXI centuries and in the improvement of educational tasks to prepare them for the development of the maritime industry.*

Key words: *free sailors, pilots, sailors' societies, Black Sea Fleet, maritime trade, shipping, marine education.*

УДК 378.01:372.878:7.071.4

Лю Сянь

ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-9141-9274

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/144-153

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДИЧНО СПРЯМОВАНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті актуалізована проблема формування методично спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва, для яких фортепіано є основним музичним інструментом. З'ясовано, що це новоутворення формується стохастично, латентно, що й порушує проблему цілеспрямованої організації освітнього процесу з фортепіанної підготовки з метою формування такого виду самореалізації. Показано хід, зміст та результати експериментальної частини

дослідження (констатувального та формувального експерименту). Представлено поетапне запровадження розроблених педагогічних умов.

Ключові слова: *фортепіанна підготовка, методично-спрямована самореалізація, констатувальний та формувальний експерименти, майбутні вчителі музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Методично спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва – професійне утворення, що на практиці виявляється достатньо яскраво, а в теорії в достатньому обсязі не досліджено. Для майбутніх учителів музичного мистецтва, які обирають певний напрям музично-виконавської підготовки для навчання в магістратурі, уже під час навчання на бакалавра стає актуальним якісне освоєння методики обраного виконавського напрямку. Переважна більшість студентів, які обирають професію вчителя музичного мистецтва, прагнуть досягти високого рівня музично-педагогічної майстерності, у якій методична складова є найвагомішою, при цьому виконавство для них є засобом якісного здійснення музично-педагогічного процесу. Самореалізуватися на високому рівні виконавської майстерності для більшості студентів не виявляється можливим, але досягти успіху в методичній сфері стає для них фаховою «акме-вершиною».

Практика свідчить, що методична самореалізація взагалі властива вчителям-новаторам. Саме вони створюють альтернативні, оригінальні методики, що дозволяють досягти більш яскравих результатів. А для викладання мистецьких дисциплін методична самореалізація набуває особливого смислу, оскільки спонукає до пошуку втілення власних художньо-образних уявлень у реальне звучання виконавства своїх учнів. Отже, здійснюється певна голографія самореалізації, що породжує відчуття подвійного професійного задоволення. Але методично-спрямована самореалізація у процесі викладання гри на музичному інструменті не виникає само по собі, а потребує тривалого досвіду власного навчання, уважного ставлення до методичних аспектів виконавської компетентності взагалі й роботи над твором зокрема. Отже, формується така самореалізація дещо стохастично, індивідуально в кожного студента, що зумовлено його можливостями та репертуаром, який складає його виконавський досвід.

Діагностика сформованості методично-спрямованої самореалізації в процесі навчання гри на фортепіано потребує спеціально опрацьованої методики, що ґрунтується на критеріях та показниках оцінювання її компонентів; окрім того, доцільною є розробка педагогічних умов, завдяки яким процес формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки буде здійснюватися цілеспрямовано, осмислено як студентом-виконавцем, так і викладачем.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва представлена в науковій літературі з різних

точок зору: як досягнення акме-вершини (А. Козир, В. Федоришин), як обов'язкова психологічна складова художньо-виконавської інтерпретації (Пан На, Чжан Яньфен), як психологічний механізм професійного становлення та творчості (А. Зайцева, Н. Сегеда). Відповідно до зазначених аспектів, самореалізація застосовується в певних словосполученнях: творча самореалізація (С. Вітвицька, І. Ісаєв, А. Зайцева, О. Теплова, Г. Чернявська М. Шугуров та ін.), в основі цього словосполучення в дослідженнях зазначених авторів покладено розуміння творчої природи педагогічної діяльності як такої. Так, наприклад, А. Зайцева визначає творчу самореалізацію майбутнього вчителя музики як процес практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями [2, с. 18].

Професійну та професійно-педагогічну самореалізацію представлено в дослідженнях таких учених, як: А. Батаршев, К. Завалко, Н. Комісаренко, С. Кудінова, Є. Синенко, Н. Сегеда та ін. У доробках учених робиться наголос на психологічній функції самореалізації як задоволенні потреби, що спонукає на досягнення професійного успіху. Так, Н. Сегеда, на підставі узагальнення наукової літератури, визначає професійну самореалізацію як феномен, що концентрується в його (вчителя Л.С.) професійній індивідуальності, що є усвідомленим цілеспрямованим процесом об'єктивації індивідуального професійно-педагогічного потенціалу, що базується на діалогічних засадах співтворчості, результатом якого є взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії [5]. М. Ситникова застосовує поняття «культура професійно-педагогічної самореалізації викладача», що потребує від нього оволодіння механізмами та способами здійснення потенціалу самореалізації, творчої активності в цьому процесі та ін. [6]. Звертаємо також увагу на висловлення В. Сластьоніна, на яке посилається І. Ніколаєску. Йдеться про тлумачення самореалізації викладача, що, на думку В. Сластьоніна, полягає у «втіленні ним у професійну діяльність своїх намірів та способу життя» [цит. по 4].

Перелічені дослідження носять експериментальний характер, у них визначено сутність самореалізації та представлена й перевірена методика її формування. Щодо методично-спрямованої самореалізації, то результатів експериментальних досліджень стосовно цього феномену у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в науковій літературі не висвітлено. Натомість здійснено експериментальне дослідження дотичних феноменів та професійних якостей студентів-піаністів, майбутніх учителів музики: методичної компетентності (Н. Цюлюпа), методичної підготовки як

цілісного феномена (Т. Бодрова), методичної самопідготовки (Юань Янь) та окремих складників такої підготовки. Дещо дотичним є дослідження К. Завалко, що має експериментальний характер і присвячено методиці самовдосконалення майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі гри на скрипці [1]. Так, для визначення рівнів володіння самовдосконаленням дослідниця обирає критерії та показники, серед яких є слушні і для оцінювання самореалізації. Йдеться про *мотиваційний* (ставлення до майбутньої музично-педагогічної діяльності, характер і сила мотивації, дієвість, сталість) та *виконавсько-педагогічний* (стабільне підвищення виконавської майстерності, доцільність та ефективність використання скрипки як засобу музичного розвитку школярів, здатність до педагогічної імпровізації) та самооцінний.

Мета статті – висвітлити основні результати експериментального дослідження щодо формування методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фортепіанної підготовки.

Методи дослідження. У статті застосовані методи теоретичного узагальнення (за аналізом досліджень); теоретичного моделювання (для побудови критеріального апарату дослідження); констатувального та формувального експериментів (для підтвердження результативності пропонованої методики).

Виклад основного матеріалу. І. Ніколаєску визначає напрями, за якими в науці здійснюються дослідницькі розвідки щодо самореалізації викладача: через вивчення процесів соціалізації; у контексті саморозвитку та розвитку особистості; у структурі базових, індивідуально-освітніх потреб [4]. Приймаючи позицію дослідниці, зауважуємо, що стосовно методично-спрямованої самореалізації всі три аспекти є актуальними та взаємозв'язаними у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Пояснимо таку позицію: по-перше, оволодіння методикою викладання забезпечує соціальну впевненість у професійному житті, здатність конкурувати з іншими викладачами; по-друге, оволодіння методикою й уміннями самореалізуватися саме в пошуках методичної ефективності зумовлює також професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя-піаніста; по-третє, оволодіння методикою викладання гри на фортепіано є потребою для багатьох студентів-піаністів, оскільки вони прагнуть до самостійності у виконанні ролі викладача фортепіано. До цього ж усім піаністам-педагогам відома слушна теза Г. Нейгауза щодо того, що гарний учитель прагне швидше бути непотрібним своєму учневі [3].

Експериментальне дослідження формування методично-спрямованої самореалізації у процесі фортепіанної підготовки здійснювалося за двома видами: констатувальний та формувальний експерименти. Для констатувального експерименту було розроблено такий дослідницький інструментарій: критерії і показники оцінювання рівня сформованості

методично-спрямованої самореалізації; шкала оцінювання та методи для здійснення процедури оцінювання. Критерії і показники відповідали розробленій структурі досліджуваного феномену. Доцільно нагадати, що в дослідженні методично-спрямована самореалізація складається з таких компонентів: *мотиваційно-настановний*: інтенції щодо підвищення якості фортепіанного-виконавства; прагнення оволодіти методикою навчання гри на фортепіано; *пізнавально-ініціативний*: наявність базового рівня методичної компетентності в галузі гри на фортепіано; методико-пошукова активність, допитливість; *діяльнісно-регулятивний*: наявність та регулярність методико-виконавських дій (грамотне застосування пропонованих методів роботи); накопичення методичного досвіду (на основі аналізу й запам'ятовування методичних порад викладача); *творчо-викладацький*: творче ставлення до пошуку методів роботи під час самостійних занять; рефлексивно-оцінні дії під час інтерпретації твору та продуктивність дій після публічного виконавства або в подальшому використанні вивченого твору у педагогічному процесі.

Відповідно до розроблених компонентів та їх елементів було запропоновано такі критерії й показники. *Акме-інтенціональний*, що оцінював прагнення студента досягти професійного успіху через засвоєння методики викладання гри на фортепіано. Його показниками визнано: міру вмотивованості щодо професійного росту у фортепіанній підготовці; спрямованість особистості на опанування методичними основами фортепіанного виконавства. *Когнітивно-операційний* критерій оцінював пізнавально-ініціативний компонент та його елементи, тобто орієнтацію в галузі методики викладання гри на фортепіано на елементарному компетентному рівні. Його показниками були: ступінь розуміння методичних аспектів роботи над твором; гнучкість мислення у процесі застосування методичних знань у самостійній роботі. *Діяльнісно-продуктивний* критерій оцінював безпосередньо практичні вміння та навички, відповідні до якісної фортепіанної підготовки. Його показниками було визнано: уважне ставлення до методичних порад та якісність виконання методичних рекомендацій на уроках; здатність екстраполяції засвоєних методів в інших умовах та під час вирішення інших завдань. Наступний критерій – *творчо-вибірковий*, який оцінював самостійну методичну винахідливість студентів у різних навчальних видах виконавства, що складає фортепіанну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Його показниками були: наполегливість та винахідливість у виборі методичних засобів під час роботи над фортепіанним твором; ступінь самооцінки й методичної корекції в різних видах фортепіанно-виконавського процесу.

Оцінювання зазначених показників здійснювалося за трьох-бальною шкалою. Змістова складова шкали оцінювання розроблялася за технікою

семантичного диференціалу; окрім того, урахувалися можливі кліше видів діяльності та освітнього процесу, що вимагали конкретизованого пояснення. Відповідно до цього, було розроблено 4 шкали оцінювання: шкала, що оцінює показники мотивації, ініціативи, установки, інтенцію на методично-спрямовану самореалізацію – шкала «методичної вмотивованості»; шкала, що оцінює методичні знання та вміння ними користуватися – шкала «методичної компетентності»; шкала, що оцінювала якісність та наполегливість методичної роботи у процесі репетицій, домашнього музикування тощо – шкала «методичної практики»; шкала, що оцінювала творчу винахідливість у самостійній методичній роботі, у випадках викладацької діяльності, у самопідготовці – шкала «методичної інноватики».

У констатувальному експерименті було задіяно такі методи: педагогічне спостереження, оцінка незалежних суддів (викладачів, екзаменаторів), бесіди, анкетування, проблемні ситуації віртуального уроку, спеціально розроблені методичні завдання-етюди. Слово «етюд» у музичному виконавстві розуміється як жанр, спеціально написаний із метою опрацювання складних виконавських вправ. Між тим, згодом виникли й художні етюди, але вони завжди несуть у собі й утруднення в технічному плані, що доповнюється складними інтерпретаційними завданнями.

У констатувальному експерименті спочатку брали участь усі студенти 2, 3, 4 курсів (82 особи). Ми прослідкували динаміку росту методично-спрямованої самореалізації й констатували дуже повільний її ріст. Тобто студенти, які мали попередню довузівську підготовку за спеціальністю фортепіано проявляли деякий інтерес до методики викладання, але дуже незначний, невизначений, дещо умовний; решта студентів взагалі не проявляла. Слід указати, що були студенти, які виступали з альтернативними пропозиціями щодо освоєння методики співу, гри на саксофоні, скрипці та ін. Отже, для них проблема полягала не у прагненні методично-спрямованої самореалізації, а у виборі музично-виконавської підготовки.

Опрацювання отриманих результатів дозволило поділити студентів на три рівні, які ми номінували таким чином: низький рівень – «індеферентний», середній рівень – «умотивований», високий – «винахідливий».

У формуальному експерименті перевірялися пропоновані педагогічні умови щодо формування методично-спрямованої самореалізації. Поділ студентів на КГ та ЕГ був із числа тих, хто брав участь у констатувальному експерименті та навчався на 2 та 3 курсах. Групи склалися з 35 осіб, з яких усі навчаються грати на фортепіано як на основному музичному інструменті, тобто отримують фортепіанну підготовку. Приблизний розподіл досліджуваних за рівнями був таким: у КГ до високого рівня віднесено 2 досліджуваних (5,7%), до середнього 10 (28,6%), до низького 23 (65,7%). В ЕГ такий розподіл: високий рівень – 1 студент (2,9%), середній – 11 студентів (31,4%), низький 23 (65,7%).

Під час формувального експерименту поетапно запроваджувалися такі педагогічні умови:

Перший етап – *установочно-рефлексивний*, на якому запроваджувалася педагогічна умова: актуалізація потенціалу методично-спрямованої самореалізації майбутнього вчителя музики-піаніста на процес опанування фортепіанним виконавством та педагогічною практикою його викладання.

Другий етап – *компетентнісний*, на якому запроваджувалася педагогічна умова: екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку.

Третій етап – *самоорганізаційний*, на якому застосовувалася педагогічна умова: стимулювання самоорганізації накопичення методичного досвіду у процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки.

Під час формувального експерименту крізь усі етапи та умови запроваджувався центральний принцип, який було екстрапольовано з концепції А. Бандури. Відомо, що в соціально-когнітивному напрямі теорії особистості, до представників якого належить і А. Бандура, увага повернута до саморегулятивних чинників соціального становлення. З точки зору А. Бандури, «...саморегульовані спонукання підсилюють поведінку в основному через свою мотиваційну функцію. Тобто, у результаті самозадоволення від досягнення певних цілей, у людини з'являється мотив докладати все більше зусиль, необхідних для досягнення бажаної поведінки» [1, с. 387]. Отже, ми враховували дієвість процесу динамізації саморегуляції через: *самоспостереження* (перший етап), *самооцінку* (другий етап, для якого застосовувалися фортепіанно-методичні еталони), *самовідповідь* (третій етап, на якому здійснюються самостійні умотивовані коригування). На всіх трьох етапах поступово активізуються такі процеси: уважного ставлення до себе, своїх можливостей; процеси збереження та розвитку своїх творчих ресурсів; моторно-репродуктивні процеси, що збагачують досвід, отриманий на заняттях фортепіанної підготовки; мотиваційні процеси, що спонукають до самопідкріплення власних можливостей та розширення межі самовпевненості.

Протягом проведеного експериментального дослідження на етапі формувального експерименту було задіяно також низку методів, що з одного боку, підсилювали дію педагогічної умови, з іншого, спонукали до підвищення мотивації фахового росту через формування методично-спрямованої самореалізації: моно-гра: «Сам-себе навчаю», методичний наратив (пояснення), оптимізація часу та ін.

Після завершення формувального експерименту кількісні показники у студентів експериментальної групи були значно більшими. Отримані результати перевірялися за критерієм Стюдента, що показало таке значення основної величини: $t_{\text{Емп}} = 2.8$; цей показник був розташований у зоні значущості, що підтверджувало ефективність запропонованої методики.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Методично-спрямована самореалізація майбутніх учителів музичного мистецтва, для яких фортепіано є основним музичним інструментом, нерідко стає феноменом, що вмотивовує студентів на саморозвиток та самовдосконалення у вибраному фаховому напрямі. Це новоутворення не стає результатом опанування якоюсь дисципліною, а формується стохастично, латентно, що й актуалізує проблему цілеспрямованої організації освітнього процесу з фортепіанної підготовки з метою формування такого виду самореалізації. Особливо це актуально для китайських студентів, для яких подальша викладацька діяльність нерідко здійснюється саме у сфері викладання гри на фортепіано.

Експериментальне дослідження має на меті перевірку ефективності пропонованих педагогічних умов. Для цього представлено методичний та дослідницький інструментарій констатувального експерименту та педагогічні умови, що сприяють формуванню зазначеного феномену. Констатувальний експеримент здійснюється на основі таких критеріїв: акме-інтенціональний, когнітивно-операційний, діяльнісно-продуктивний, творчо-вибірковий. Завдяки розробленому критеріальному апарату, методам та шкалам оцінювання, визначено три рівні сформованості методично-спрямованої самореалізації: низький рівень – «індеферентний», середній рівень – «умотивований», високий – «винахідливий».

Експериментально підтверджено поетапне впровадження таких педагогічних умов: актуалізація потенціалу методично-спрямованої самореалізації майбутнього вчителя музики-піаніста на процес опанування фортепіанним виконавством та педагогічною практикою його викладання (*установочно-рефлексивний етап*); екстраполяція методичної спадщини фортепіанної педагогіки у фортепіано-виконавську самопідготовку (*компетентнісний етап*), стимулювання самоорганізації накопичення методичного досвіду у процесі опанування дисциплін фортепіанної підготовки (*самоорганізаційний етап*).

У подальшому будуть конкретизовані механізми застосування педагогічних умов та методів, що їх супроводжували.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завалко, К. В. (2006). *Методичні засади самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на скрипці* (дис... канд. пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова (Zavalko, K. V. (2006). *Methodological foundations of self-improvement of the future music teacher in the process of studying violin playing* (PhD thesis). National pedagogical university named after M. P. Drahomanov).

2. Зайцева, А. В. (2007). *Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ (Zaitseva, A. V. (2007). *Pedagogical conditions of creative self-realization of the future music teachers in the process of performing activity* (PhD thesis abstract). National pedagogical university named after M. P. Drahomanov, Kyiv).

3. Нейгауз, Г. Г. (1958). *Об искусстве фортепианной игры*. Москва (Neihaus, H. H. (1958). *About the art of piano playing*. Moscow).

4. Николаеску, И. А. (2015). Профессионально-педагогическая самореализация преподавателя системы последиplomного образования в условиях информационно-коммуникационного пространства. *Современные научные исследования и инновации, № 2, Ч. 4* (Nikolaiesku, I. A. (2015). Professional-pedagogical self-realization of the teacher of the system of post-graduate education in conditions of information and communication space. *Modern scientific research and innovation, No. 2, Part 4*). Retrieved from: <http://web.snauka.ru/issues/2015/02/47215>.

5. Сегеда, Н. В. (2002). *Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ (Seheda, N. V. (2002). *Preparation of the future teacher of music for professional self-realization* (PhD thesis abstract). National pedagogical university named after M. P. Drahomanov, Kyiv).

6. Ситникова, М. И. (2008). *Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателю высшей школы* (автореф. дис. ... доктора пед. наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный университет», Белгород (Sitnikova, M. I. (2008). *Formation of a culture of professional-pedagogical self-realization of the teacher of the higher school* (DSc thesis abstract). State Education Institution of higher professional education "Belhorod state university", Belhorod). Retrieved from: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00078520_0.html

7. Хьел, Л., Зиглер, Д. (1997). *Теория личности (Основные положения, теории и применения)*. СПб (Hiel, L., Ziegler, D. (1997). *Theory of personality (Basic points, theory and applications)*. SPb).

РЕЗЮМЕ

Лю Сянь. Экспериментальное исследование методически направленной самореализации будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианной подготовки.

В статье показано, что методически направленная самореализация будущих учителей музыкального искусства, для которых фортепиано является основным музыкальным инструментом, является феноменом профессиональной подготовки, мотивирующим студентов на саморазвитие и самосовершенствование. Это новообразование не становится результатом освоения какой-либо дисциплины, а формируется стохастически, латентно, что и актуализирует проблему целенаправленной организации образовательного процесса фортепианной подготовки с целью формирования такого вида самореализации.

Ключевые слова: фортепианная подготовка, методически направленная самореализация, констатирующий и формирующий эксперименты, будущие учителя музыкального искусства.

SUMMARY

Liu Xian. Experimental research of methodologically directed self-realization of the future teachers of musical art in the process of piano training.

The article shows that self-realization of the future teachers of musical art, for which the piano is the main musical instrument, is methodologically directed, is a phenomenon of professional training motivating students to self-development and self-improvement. This new formation does not become the result of mastering any discipline, but is formed stochastically, latently, which actualizes the problem of purposeful organization of the educational process of piano training with the aim of forming this kind of self-realization.

This is especially true for Chinese students, for whom further teaching activity is often carried out precisely in the field of teaching piano playing.

The article reveals the main aspects of experimental research, the purpose of which is to check the effective pedagogical conditions for the formation of methodologically directed self-realization of the future teachers of musical art in the process of piano training. The ascertaining experiment is carried out on the basis of the following criteria: acme-intentional, cognitive-operational, activity-productive, creative-selective. Thanks to the developed criteria apparatus, methods and the scale of assessment, three levels of formation of the methodologically directed self-realization are defined: low level – “unmotivated”, medium level – “initiative”, high – “inventive”.

The stage-by-stage introduction of the following pedagogical conditions has been experimentally confirmed: actualization of the potential of the methodologically directed self-realization of the future music teacher-pianist at the process of mastering piano performance and pedagogical practice of its teaching (setting-reflexive stage); extrapolation of the methodological heritage of piano pedagogy in piano-performing self-training (competence stage); stimulation of self-organization of accumulation of methodological experience in the process of mastering the disciplines of piano training (self-organizing stage).

Key words: *piano training, methodologically directed self-realization, ascertaining and forming experiments, future teachers of musical art.*

УДК 378. 015. 31

Маріола Міровська

Університет ім. Яна Длугоша
в Ченстохова (Республіка Польща)
ORCID ID 0000-0002-4257-1528
DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/153-164

СТУДЕНТ ЯК УЧАСНИК І СУБ'ЄКТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: ЗМІНА ПАРАДИГМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

У статті на основі теоретичного аналізу стверджується важливість перегляду рольових позицій учасників освітнього процесу, зокрема на рівні закладу вищої освіти: студентів, викладачів та адміністрації. Установлено, що наукові здобутки щодо студента, як учасника освітнього процесу, переважно стосуються трьох позицій, а саме: адаптації студента до умов навчання в закладі вищої освіти, системи підтримки студента в закладі вищої освіти та розвитку студентського самоврядування в закладі вищої освіти. Стверджується, що формування позиції студента, як суб'єкта управління закладом вищої освіти, відбудеться за умов посилення акценту на взаємодії в системі «викладач-студент-адміністрація» та перегляду форм роботи зі студентом на основі ствердження позиції його самодостатності й набуття статусу правового суб'єкта з правом волевиявлення та самовизначення.

Ключові слова: *учасники освітнього процесу, студент, викладач, адміністрація, управління якістю.*

Постановка проблеми. Реформа сучасної освіти вимагає перегляду рольових позицій учасників освітнього процесу. Науковці зазначають, що минулим історичним здобутком у розвитку вищої освіти слід вважати

розгляд закладу вищої освіти аналогом виробництва, де позиція студента порівнюється із продуктом освітнього процесу, а викладача – із носієм та транслятором освітніх знань. Перехід у закладах вищої освіти на управління якістю зумовлює створення нової системи підходів щодо оцінки учасників освітнього процесу, де позиція користувача й виконавця інтегрується в позиції суб'єктів управління закладу вищої освіти. Наразі процеси гуманізації освіти та орієнтації на індивідуальний розвиток особистості в умовах глобалізації й формування інформаційного суспільства вимагають опанування позицією суб'єкта та встановлення партнерських стосунків між його учасниками (викладачами, студентами та адміністрацією), як умови і засобу досягнення узгодженого освітнього результату. Водночас процес реформування вищої освіти посилює інтерес щодо ролі кожного учасника освітнього процесу, що особливо є перспективно-значущим із позиції студентської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Питання реформування в Україні освіти постають предметом наукових досліджень різних сфер знань, що надає можливість застосувати міждисциплінарний підхід при їх вивченні. У цих дослідженнях особлива увагу приділяється процесам глобалізації (М. Акуліч, О. Карпюк, В. Світлична, Т. Чистіліна), формуванню інформаційного суспільства (І. Кулага, А. Ярошенко, 2007), демократичному розвитку освіти в Україні (Л. Кринець, Л. Шевлюк, 2015), а також питанням якості освіти (І. Анненкова, О. Овчарук, А. Ярошенко, 2007). Нова освітня парадигма представлена цілою низкою робіт українських учених, зокрема: В. Андрушенка, С. Андрейчук, В. Бикова, В. Бондара, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Олійника, З. Рябової, О. Сухомлінської та інших учених української науки (Андрейчук, 2007; Шевлюк, 2015; Рябова, 2016).

Натомість, незважаючи на підвищений інтерес до окресленого кола питань, вони розглядаються переважно в контексті переходу освітньої політики від старої до нової парадигми з акцентом на можливі труднощі та недосконалість існуючої системи. На нашу думку, для вивчення ситуації студентської молоді в контексті світових змін та реформування освіти в Україні слід ставити питання в наступному формулюванні: які відбуваються системні зміни і яким чином їх слід урахувати у процесі реформи, щоб їхні надбання послуговували учасникам освітнього процесу: студентам, викладачам а також розвитку самої організації закладу вищої освіти. Відповідаючи в нашій статті на це питання, ми прагнули більше зосередити увагу саме на студентах як учасниках і суб'єктах освітнього процесу.

Мета статті – визначити в українських наукових джерелах напрями змін позиції студента закладу вищої освіти в умовах сучасних викликів та змін освітньої парадигми.

Завдання дослідження: 1) здійснити пошуково-аналітичну роботу в українських наукових джерелах на предмет вивчення позиції студента в

закладі вищої освіти в контексті міждисциплінарних знань; 2) виокремити чинники, які слугують зміцненню позиції студента як учасника навчально-освітнього процесу та суб'єкта управління закладом вищої освіти.

Методи дослідження. Для проведення дослідження ми опиралися на методологію міждисциплінарного підходу. Нами були обрані методи теоретичного аналізу українських літературних джерел з обраної проблематики у сфері психології, педагогіки, соціології, права, державного управління тощо.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел показав, що увага науковців переважно зосереджена на лінійних характеристиках трьох основних позицій освітнього процесу, як-то: носії знань (викладачі), отримувачі знань (студенти) та організація закладу вищої освіти (адміністрація та матеріальні фонди). Дослідженням було відмічено, що фокус уваги щодо позиції викладача переважно зосереджений на кваліфікаційних його характеристиках та педагогічній майстерності, де піднімаються питання вдосконалення методик викладання в закладі вищої освіти, науково-методичного забезпечення програм викладання навчальних дисциплін а також пошуку та впровадження сучасних методів інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу (І. Зязюн, Н. Кухарев, І. Кривонос, В. Кан-Калик, О. Обривкіна, 2010, О. Малнацька, Н. Мирончук, 2014, М. Фіцула, 2006, І. Харченко, А. Щербаков).

Щодо закладу вищої освіти, як організації, фокус уваги дослідників переважно зосереджується на питаннях функціонування закладу вищої освіти та управління ним, а також матеріального забезпечення його навчально-наукового процесу (Фіцула, 2006). *З боку адміністрації* акцент робиться на покращенні матеріальної та навчально-наукової бази закладу вищої освіти, створенні умов для фізичного і особистісного розвитку студентів та організації їх дозвіллевої активності, у тому числі й засобом формування системи студентського містечка. Прикладом останнього в Україні може бути територія «Київського політехнічного інституту ім. Ігоря Сікорського», Національного Університету імені Тараса Шевченка, а також Університету менеджменту освіти НАПН України (Київ), що можна спостерігати при огляді територіального розташування цих закладів вищої освіти.

Відносно позиції студента фокус уваги науковців більше зосереджений на чинниках навчальної успішності/неуспішності студента та його освітніх здобутках (Андрейчук, 2007). Наразі в контексті цього дослідження нас найбільше цікавила позиція студента, який, виступаючи носієм інформаційного суспільства, має опанувати у процесі здобуття вищої освіти набутий попередніми поколіннями традиційний набір знань. Учені зазначають, що в такій ситуації носіями знань виступають обидві сторони і традиційний розподіл «отримувач та надавач знань» уже не відповідає сучасній ситуації вищої освіти.

Опираючись на міждисциплінарний підхід хочемо зазначити, що питання вивчення позиції студента, як учасника освітнього процесу, найбільше вивчено у сфері психології, зокрема щодо адаптації студента (Кармалонов, 2007), розгляду освітнього середовища з позиції збереження здоров'я студента (Іванюк, 2009), створення програм соціально-психологічної підтримки студента на період навчання в закладі вищої освіти (Рогачова, 2016). У цьому ракурсі досить вагомий внесок наукових досліджень стосується вивчення особливостей підтримки студента в ситуаціях, які регулюються відповідними законодавчим актами й передбачають отримання певного виду соціальної допомоги, як-то: забезпечення гуртожитком на безоплатній основі, зарахування у ЗВО на пільговій основі (поза конкурсом, засобом спрощення процедури зарахування до ЗВО тощо). Це також ситуації, які обмежують можливості студентів щодо успішного опанування знаннями наукових дисциплін, зокрема в ситуаціях «перебування у складних життєвих обставинах» (Мосейчук, 2015), студентів із тимчасово непідконтрольних окупованих територій (Донецької та Луганської області, а також автономної республіки Крим), студентів, які мають фізичні обмеження щодо слугу, зору, рухової мобільності (Іванюк, 2009), а також студентів із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Кузьмін, 2012) тощо. Також науковцями аналогічно вивчаються й інші ситуації студентів, у яких вони можуть потребувати підтримки під час навчання в закладі вищої освіти. До таких ситуацій науковці і практики відносять ситуації походження студентів із дискантних сімей, а також щодо навчання іноземних студентів та за програмою студентських обмінів. У цьому контексті слід відмітити і роботи, які присвячені особистісному становленню студента та його професійному розвитку під час навчання у ЗВО (Кармадонов, 2007; Бабак, 2015), а також особливості застосування різних педагогічних технологій для зміцнення його особистісного, професійного, фізичного та зберігаючого здоров'я потенціалу (Комарова, 2015).

Проведений аналіз наукових джерел надав можливість переконалися, що існують об'єктивні обставини, опанування якими вимагає від студента як певних зусиль, так і певної зовнішньої підтримки, яка має декілька напрямів: з боку родини студента, з боку громади й суспільства та з боку самого закладу вищої освіти з її втіленням у викладацько-студентській взаємодії. Дослідження доводять, що особливої підтримки студенти потребують у перший рік навчання в закладі вищої освіти, що співпадає з опануванням ними нової стадії вікового розвитку – дорослості. Дослідники стверджують, що в перший рік навчання у ЗВО студенти мають пройти три типа адаптації: *формальну* щодо нового середовища життєдіяльності; *суспільну*, що стосується процесів інтеграції у студентське життя та *дидактичну* щодо опанування способами навчання у вищій школі (Maslow, 1967). У період навчання в закладі вищої діяльності

освіти студентам слід опанувати нові методи навчальної діяльності, сформувати нові навички організації розумової діяльності, самоосвіти, самовиховання й самоорганізації; співставлення навчальної діяльності із професійним самовизначенням, а також новими підходами щодо оцінювання і контролю результатів навчання та процесом регулювання режиму в системі координат: навчання-дозвілля-побут (Рогачова, 2016). Щодо останньої позиції, то, на нашу думку, до названої системи координат слід додати позицію «праця» та «зв'язок із родиною», оскільки сучасні студенти поєднують працю і навчання, а проживання поза родиною актуалізує важливість підтримки з нею зв'язку.

Водночас низка досліджень указує на засоби, які слугують інтеграції молоді людини в нове освітнє середовище закладу вищої освіти. Так, дослідниця Ю. Мосейчук відмічає, що посв'ята у студенти, що проводиться перед навчальним роком у спортивному комплексі Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, закладає підґрунтя щодо посилення у студентів вироблення необхідних адаптаційних механізмів (Мосейчук Ю., 2015). Також науковці і практики вказують, що навчальна та виховна складові освітнього процесу мають супроводжуватися третьою стороною – психологічним супроводом студентів (Бабак, 2015; Пляка, 2016). Зазначається, що допомога має надаватися всім учасникам освітнього процесу (студентам та їхнім батькам, викладам і адміністрації) за різними напрямками й опиратися на потенціал студента та врахування його вільного вибору (Бабак, 2015). Цей підхід підтримується й іншими науковцями і пропонується впроваджувати в закладах вищої освіти незалежно від напрямку фахової підготовки (Пляка, 2016). Більше того, пропонується організувати супровід не лише студентів, а й їхніх батьків, зокрема прийомних, а також батьків студентів із обмеженими функціональними можливостями, оскільки студенти з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та з обмеженими функціональними можливостями, потребують під час опанування вищою освітою особливої підтримки, до якої мають бути підготовлені їхні батьки (Кузьмін, 2009). Організаційною формою такої підтримки пропонується створення психологічних служб, а також студентських соціальних служб. Остання виконує подвійну функцію як першого місця роботи студентів під час навчання в закладі вищої освіти і як організаційно-консультативної підтримки студента у процесі його навчання та на основі практики «рівний-рівному» та засобом залучення фахівців (Романова, 2005).

Інший виділений нами напрям підтримки студента під час його навчання в закладі вищої освіти стосується підтримки власне розвитку самого студента, його творчого потенціалу, що розглядається чинником суспільного прогресу та державного розвитку (Гнатиши, 2015). Тут підкреслюється значення міжнародного співробітництва, програм студентських обмінів, освітньої проектної діяльності, наукових заходів міжнародного рівня тощо.

Водночас, визнаючи потребу студента щодо підтримки у процесі опанування вищою освітою, слід відмітити, що задачею цього періоду життя молодшої людини є опанування соціального простору та здобуття самостійності. Пролонгація системи патерналістичної підтримки може формувати тенденції споживацтва та утриманства, вимагацької або залежної поведінки, а також схильності до лобювання засобом залучення третіх осіб, зменшуючи тим самим власну активність у напрямі здобуття навичок самостійного життя та процесу дорослішання (Кліманська, 2007).

На посилення вище сказаного виступає наступний напрям студентського життя – це студентське самоврядування як активна позиція студента в напрямі власного громадянського становлення. Студентське самоврядування, зародившись у протиставленні зовнішній академічній системі освіти, покликано виражати й посилювати думку молоді щодо власного волевиявлення, зокрема в контексті процесу та умов здобуття академічної освіти. Наразі в Україні кожний заклад вищої освіти має власний орган студентського самоврядування, члени якого долучаються до різних форм діяльності (навчально-освітньої та наукової, побутової та дозвілєвої, спортивної тощо), у тому числі і прийнятті управлінських рішень керівництвом закладу вищої освіти [21].

Залучення студентства до прийняття управлінських рішень у системах, які різняться силою влади від авторитарної до демократичної, студенти отримують різний досвід управління. По суті студентське самоуправління виступає і як форма апеляції, і як посилення політики управлінських рішень закладу вищої освіти, діяльність яких спрямовується державною політикою. Сучасні дослідження у сфері освіти досить багато уваги приділяють вивченню різних аспектів її реформування щодо децентралізації, демократизації, формування інформаційного суспільства та створення єдиного інформаційно-освітнього простору в умовах посилення процесів глобалізації (Ярошенко, 2007). Водночас дослідники виділяють певні індивідуальні й системні ризики процесів реформування освіти в Україні, та загалом у світі, як-то:

- *ризик результату* – прагнення швидкого відреагування на вимоги часу посилює віргідність рішень, які в перспективі будуть некорисними – (Ліствіна, 2012);
- *ризик комодифікації освіти* – перетворення освіти на товар із втратою культурної цінності та ресурсу наступності в суспільному розвитку (Вовк, Гальонкіна, 2016; Кармалонов, 2007);
- *ризик посилення споживацтва* внаслідок домінування моделі трансляції готового знання в медійно-інформаційному просторі (Петренко, 2016);

- *ризик стандартизованої системи* щодо створення штампів і зниження індивідуальної цінності та права на помилку як основи розвитку (Ярошенко, 2007).

Науковці зазначають, що реформа освіти передбачає системний перегляд її концептуальних положень та розробку нової світоглядної парадигми освіти, що має дозволити перейти від процесів освоєння освітнього стандарту до нової соціокультурної організації процесу освіти (Петренко, 2016). Сучасна освітня парадигма орієнтує розвиток вищої освіти на її реалізацію у відкритому освітньому просторі на основі суб'єктно-суб'єктних взаємин у набутті досвіду пізнання, де результатом є розвиток особистості кожного з учасників освітнього процесу, а знання виступають засобом пізнавальної діяльності (Равчина, 2005; Дегтярьова, 2013). Наразі науковці відмічають, що сучасна освіта вимагає налаштування на взаємодію, співучасть та партнерство, що можливе за умов розбудови особистісно-орієнтованої освітньої системи. Сучасні дослідники освітнього простору відмічають, що середовище закладу вищої освіти може виступати соціалізуючим та громадянсько-виховним за умов посилення суб'єктивної позиції студента засобом ствердження діалогічної взаємодії та організації навчального простору для розгортання мисленневої діяльності студента й можливостей для його самостійного вибору, створення системи зворотного зв'язку. Можна згодитися із Т. Равчиною, що головні принципи і напрями організації взаємодії студентів із освітнім середовищем у вищій школі передбачають: 1) забезпечення зовнішніх умов, сприятливих для розвитку суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів; 2) створення соціально-психологічної, ділової атмосфери; 3) спільне визначення студентами правил, норм навчально-пізнавальної діяльності, поведінки, що регулюють навчальний процес та їхню міжособистісну взаємодію; 4) організацію різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності як набуття досвіду (Равчина, 2013). Суб'єктна позиція студента набувається за певних умов організації взаємодії в освітньому середовищі закладу вищої освіти, де стверджується значущість наукової інформації та формується інтерес до її пізнання, створюються можливості організації мисленневої діяльності студента на основі власного вибору та набутті власних когнітивних стратегій пізнання. Вся означена діяльність розгортається на основі взаємодії й дотримання міри втручання у процес навчально-пізнавальної діяльності студента (Равчина, Тюріна, 2016).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз указує, що освітній процес перебуває в ситуації різноспрямованих впливів, де позиція студента неврівноважена відповідно до адміністративно-навчальної системи з її традиційною системою репродуктивної трансляції знань та домінуючою позицією викладача. Натомість сучасні умови змінюють ситуацію, де молоде покоління має

більше доступу до знань, вимагаючи зміни концепту навчання в напрямі посилення взаємодії в системі «викладач-студент», а також перегляду системи підтримки студента в розбудові його побутово-соціального контексту життєдіяльності в умовах закладу вищої освіти. Трактуювання студента з позиції його дефіцитарності (побутової, навчальної, соціальної тощо), що потребує додаткових програм підтримки, має змінитися на систему пропозицій, де вибір здійснює студент на основі створення в закладі вищої освіти атмосфери спільної взаємодії всіх учасників освітнього процесу задля вирішення спільних освітніх завдань.

Проведений аналіз позиції студента, як учасника освітнього процесу, надає можливість окреслити напрями формування його самостійної позиції, що стосуються: 1) вікових показників формування почуття дорослості, що має підтримуватися через пошанування та врахування думки студента; 2) актуальної ситуації професійного становлення, чому має слугувати створення атмосфери вільного вибору й мисленнєвої діяльності; 3) формування активної громадянської позиції засобом прозорості та інформаційного доступу до процесів управління закладом вищої освіти; 4) пошуку шляхів укріплення життєвого потенціалу студента без пониження його здатності до самостійності. Останній напрям потребує більш детального вивчення і може послугувати предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрейчук, С. К. (2007). *Державне управління реформуванням вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу* (автореф. дис. ... канд. з держ. управління: 25.00.01). Львів (Andreichuk, S. K. (2007). *Public administration of higher education reform in ukraine in the context of the Bologna Process* (PhD thesis abstract). Lviv).

2. Бабак, К. В. (2015). Психологічний супровод професійного розвитку студентів педагогічного ВНЗ. *Проблеми сучасної психології*, 2 (8), 28–33 (Babak, K. V. (2015). Psychological support of professional development of students of the pedagogical university. *Problems of modern psychology*, 2 (8), 28–33).

3. Гальонкіна, Ю. С. (2016). Масовізація та комодифікація сучасної вітчизняної юридичної освіти як вияви глобалізаційних тенденцій. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*, 2, 65–75. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvknuvs_2016_2_8 (Halionkina, Yu. S. (2016). Massivization and comodification of modern domestic legal education as a manifestation of globalization tendencies. *Scientific bulletin of the National Academy of Internal Affairs*, 2, 65–75. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvknuvs_2016_2_8).

4. Гнатишин, І. Л. (2015). Творчий потенціал студентів як важливий чинник суспільного прогресу держави. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, 11, 18–23 (Hnatyshyn, I. L. (2015). Creative potential of students as an important factor in the social progress of the state. *Bulletin of Lviv State University of Life Safety*, 11, 18–23).

5. Дегтярьова, Г. (2013). Педагогічна взаємодія у контексті якісної професійної підготовки фахівців у ПТНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 64–74 (Dehtiareva G. (2013). Pedagogical interaction in the context of qualitative professional training of specialists in vocational schools. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 4, 64–74).

6. Іванюк, І. Я. (2009). Адаптація студентів з обмеженими можливостями в умовах інтегрованого навчання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 6 (8), 24–32 (Ivaniuk, I. Ya. (2009). Adapting students with disabilities in an integrated learning environment. *Actual problems of education and upbringing of people with special needs*, 6 (8), 24–32).

7. Кармадонов, О. А. (2007). Соціальна адаптація в міжпоколенчеській перспективі: на прикладі інституту освіти. *Соціально-гуманитарні знання*, 6, 155–171 (Karmadonov, O. A. (2007). Social adaptation in an intergenerational perspective: on the example of the institute of education. *Social and Human Knowledge*, 6, 155–171).

8. Кліманська, М. Б. (2007). *Психологічні чинники схильності молоді до соціального утримання* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05). Львів (Klimanska, M. B. (2007). *Psychological factors of young people's propensity to social dependency* (PhD thesis). Lviv).

9. Комарова, Н. М., Зінченко, А. Г., Дікова-Фаворська, М., Романова, Н. Ф. (2005). *Формування здорового способу життя: активна участь молоді*. Київ (Komarova, N. M., Zinchenko, A. H., Dikova-Favorska, M., Romanova, N. F. (2005). *Formation of a healthy lifestyle: active participation of young people*. Kyiv).

10. Кузьмін, В. (2012). Соціалізація студентів-сиріт у ВНЗ: соціологічна рефлексія. *Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис*, 2 (48), 64–68 (Kuzmin, V. (2012). Socialization of orphans in universities: sociological reflection. *Psychology and Society. Ukrainian Theoretical and Methodological Socio-Humanitarian Journal*, 2 (48), 64–68).

11. Листвина, Е. В. (2012). Риски освітнього простору. *Гуманитарні науки і освіта*, 1, 38–43 (Listvina, E. V. (2012). Risks of educational space. *Humanities and Education*, 1, 38–43).

12. Малнацька, О., Мирончук, Н. (2014). Педагогічна майстерність викладача ВНЗ. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*, 61–64. Житомир (Malnatska, O., Myronchuk, N. (2014). Pedagogical mastery of the university teacher. *Modernization of Higher Education in Ukraine and Abroad*, 61–64. Zhytomyr).

13. Мосейчук, Ю. Ю. (2015). Особливості адаптації студентів ВНЗ до навчання. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*, 8, 236–239. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkpnu_i_fv_2015_8_38 (Moseichuk, Yu. Yu. (2015). Features of the adaptation of students to study. *Bulletin of the Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohiienko. Physical education, sport and human health*, 8, 236–239. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vkpnu_i_fv_2015_8_38).

14. Обривкіна, О. М. (2010). Сучасні форми методичної роботи з підвищення педагогічної майстерності викладачів в університеті. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 155.2, 111–119. Режим доступу: [//www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnu_ppf/2010.../10oom.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnu_ppf/2010.../10oom.pdf) (Obryvkina, O. M. (2010). Modern forms of methodological work on improving the teaching skills of teachers at the university. *Scientific bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*, 155.2, 111–119. Retrieved from: [//www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnu_ppf/2010.../10oom.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnu_ppf/2010.../10oom.pdf)).

15. Пляка, Л. В. (2016). Модель психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. *Молодий вчений*, (28) 2, 144–149 (Pliaka, L. V. (2016). Model of psychological support for professional formation of the future specialists in the pharmaceutical profile. *Young scientist*, (28) 2, 144–149).

16. Равчина, Т. (2005). Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед.*, 19, 2, 4–16 (Ravchyna, T. (2005). Organizing

interaction of students with the educational environment in higher school. *Bulletin of Lviv un-ty. Series ped.*, 19, 2, 4–16).

17. Равчина, Т., Тюріна, Т. (2013). Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача вищої школи і студента у контексті сучасних освітніх викликів. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: Педагогічна думка, освіта, персоналії: теоретичний, історичний, компаративістський підходи*, 3, 20–29 (Ravchyna, T., Tiurina, T. (2013). Organization of the subject-subject interaction of a teacher of higher school and a student in the context of contemporary educational challenges. *Pedagogical education and science in conditions of the classical university: traditions, problems, perspectives: Pedagogical thought, education, personalities: theoretical, historical, comparative approaches*, 3, 20–29).

18. Рогачова, Т. (2016). Психологічні проблеми студентів на першому році навчання у ВНЗ: причини виникнення та можливості подолання. *Психологія і особистість*, 2 (10), 2, 228–236 (Rohachev, T. (2016). Psychological problems of students in the first year of study at universities: the reasons of occurrence and possibility of overcoming. *Psychology and personality*, 2 (10), 2, 228–236).

19. Романова, Н. Ф. (2005). *Організація і управління діяльністю студентських соціальних служб у вищих навчальних закладах України* (дис... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Romanova, N. F. (2005). *Organization and management of the activities of student social services in higher education institutions of Ukraine* (PhD thesis). Kyiv).

20. Рябова, З. В. (2016). Моделювання процесу управління якістю освіти в навчальному закладі. *Теорія і методика професійної освіти: електронне наукове фахове видання*, 9 (1). Режим доступу: http://tmpe.eor.by/images/Vol. 9/3_16_tmpe_9_ryabova.pdf (Riabova, Z. V. (2016). Modeling the process of quality management of education in an education institution. *Theory and methodology of vocational education: electronic scientific professional edition*, 9 (1). Retrieved from: http://tmpe.eor.by/images/Vol. 9/3_16_tmpe_9_ryabova.pdf).

21. *Студентське самоврядування в Україні*. (2004). Київ. «Молодіжна Альтернатива» (*Student self-government in Ukraine*. (2004). Kiev. "Youth Alternative").

22. Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*. Київ (Fitsula, M. M. (2006). *Pedagogy of higher school*. Kyiv).

23. Шевлюк, Л. А. (2015). Якість і відкритість освіти як національні пріоритети її демократичного розвитку в Україні. *Гуманітарний вісник Запорізької державної гуманітарної академії*, 61, 134–144. Режим доступу: <http://vestnikzgia.com.ua/article/view/47763>. DOI: 10.30839/2072-7941.2 (Shevliuk, L. A. (2015). The quality and openness of education as the national priorities of its democratic development in Ukraine. *Humanitarian Bulletin of Zaporizhzhia State Humanitarian Academy*, 61, 134–144. Retrieved from: <http://vestnikzgia.com.ua/article/view/47763>. DOI:10.30839/2072-7941.2).

24. Ярошенко, А. О. (2007). Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 3 (21), 1. Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/13_Yaroshenko.pdf (Yaroshenko, A. O. (2007). Development of education as an "open system" in the conditions of the information society. *Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogics*, 3 (21), 1. Retrieved from: http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/13_Yaroshenko.pdf).

25. Maslow, A. H. (1967). A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life. *J. Humanistic Psychology*, 7, 93–127.

26. Petrenko, N. V. (2016). Освітній простір інформаційного суспільства як простір ризику для розвитку людини. *Грані*, 19 (5), 35–40 (Educational space of information society as a space of risk for human development. *Grani*, 19 (5), 35–40). DOI 10.15421/171606

РЕЗЮМЕ

Мировская Мариола. Студент как участник и субъект образовательного процесса: смена парадигмы в украинском образовании.

В статье на основе теоретического анализа утверждается важность пересмотра ролевых позиций участников образовательного процесса, в частности на уровне учреждения высшего образования: студентов, преподавателей и администрации. Установлено, что научные достижения относительно студента, как участника образовательного процесса, в основном касаются трех позиций, а именно: адаптации студента к условиям обучения в учреждении высшего образования, системы поддержки студента в заведении высшего образования и развития студенческого самоуправления в учреждении высшего образования. Утверждается, что формирование позиции студента как субъекта управления учреждением высшего образования, возможно при условии усиления акцента на взаимодействии в системе «преподаватель-студент-администрация» и пересмотра форм работы со студентом на основе утверждения позиции его самостоятельности и утверждения своего статуса с правом волеизъявления и самоопределения.

Ключевые слова: участники образовательного процесса, студент, преподаватель, администрация, управление качеством.

SUMMARY

Mirowska Mariola. Student as a participant and subject of the educational process: a change in the paradigm.

*The aim of the article is to determine in Ukrainian scientific sources the directions of changing the position of a student of a higher education institution in the context of modern challenges and changes in the educational paradigm. Tasks of the study: 1) to carry out search-analytical work in Ukrainian scientific sources on the subject of studying the position of a student in a higher education institution in the context of interdisciplinary knowledge; 2) to highlight the factors that strengthen the position of the student as a participant in the educational process and the subject of management of the institution of higher education. **Research methods.** In order to conduct research, we relied on the methodology of an interdisciplinary approach. We have chosen the methods of theoretical analysis of Ukrainian literary sources on selected topics in the field of psychology, pedagogy, sociology, law, public administration, etc.*

The article, based on theoretical analysis, confirms the importance of revising the role positions of participants in the educational process (students, teachers and administration), in particular at the higher education institution level. Consideration of the institution of higher education as an analogue of production, where the educational preparation of the student acts as a product of the educational process and the role of the teacher is interpreted as a bearer and provider of educational knowledge, is considered as the achievement of past historical times in the development of higher education. The transition in higher education institutions to quality management determines creation of a new system of approaches to assessing participants in the educational process. It should be carried out not from the position of users and performers, but from the point of view of the participants in the educational process as subjects of management of a higher education institution.

The processes of humanization of education and orientation towards individual development in the conditions of globalization and formation of an information society place emphasis on establishing partnerships between its participants (teachers, students and administration) as a condition and means for achieving a coherent result. It has been found out that scientific achievements of the student as a participant of the educational process mainly concern three positions, namely: adaptation of the student to the conditions of study at the institution of higher education, the system of support of a student in a higher education institution and development of student self-government in a higher education institution. It is stated that formation of a student's position as a subject of management of the institution of higher education will take place under the conditions of strengthening the emphasis on interaction in the "teacher-student-administration" system and the revision of the forms of work with the student on the basis of confirmation of the position of his/her self-sufficiency and acquiring the status of legal subject with the right of expression of will and self-determination.

Key words: participants in the educational process, student, teacher, administration, quality management.

УДК 378.011.3-051:81'243

Світлана Міхно

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0002-8307-1028

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/164-175

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (ПРИ ВИВЧЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН)

У статті на основі методу аналізу, синтезу та узагальнення розкрито сутність поняття «пізнавально-творча самостійність майбутніх учителів іноземної мови» й визначено особливості формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Розроблено технологію формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін, яка містить такі етапи: професійно-мотиваційний, змістово-діяльнісний, особистісно-рефлексійний. Визначено педагогічні умови, які сприяють ефективній реалізації розробленої технології. Розкрито загальні питання підготовки та проведення педагогічного експерименту. На основі методів психолого-педагогічної діагностики, обсерваційних методів, узагальнення та прогнозування, проведено моніторинг сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін та висвітлено його результати, здійснено кількісний і якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики. Практичне значення дослідження полягає у використанні його результатів для оновлення змісту лекційних і практичних занять із педагогічних дисциплін. Перспективними напрямками подальших розвідок є виявлення впливу розробленої педагогічної технології на рівень сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів української мови та літератури.

Ключові слова: технологія, майбутні вчителі, заклади вищої освіти, іноземна мова, пізнавально-творча самостійність, педагогічні дисципліни.

Постановка проблеми. Головна функція педагогічного закладу вищої освіти в сучасних умовах – підготовка фахівців, здатних творчо і продуктивно мислити, ініціативно й відповідально ставитися до професійної діяльності. Особистісно зорієнтований напрям сучасної української педагогічної освіти, спрямований на підготовку майбутнього вчителя, може бути реалізованим за умови не лише прагнення студента отримувати під час навчання в педагогічному закладі вищої освіти професійні знання, а й наявності в нього сталих умінь і навичок пізнавально-творчої самостійності, які забезпечать спроможність самостійно опановувати нові знання і у процесі вивчення педагогічних дисциплін, і в подальшій професійно-педагогічній діяльності. Сприятливе підґрунтя для вирішення цієї проблеми створюється у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Адже саме сьогодні майбутній учитель іноземної мови має навчитися виокремлювати фахово важливі знання з розмаїття, яке пропонує сучасний навчальний інформаційний простір, самостійно засвоювати й оперативно використовувати набуті знання.

Аналіз актуальних досліджень. Процес формування пізнавально-творчої самостійності індивіда досліджували науковці у філософсько-педагогічній (І. Бех, Дж. Брунер, Б. Гершунський, С. Гончаренко, М. Євтух, М. Каган, В. Лозова, Н. Ничкало, М. Розов, О. Савченко, В. Серіков, Л. Тархова, І. Якіманська), психологічній (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Е. де Боно, С. Жуков, С. Кулагіна, Н. Лейтес, А. Маркова, А. Маслоу, В. Мухіна, С. Рубінштейн, Г. Цукерман) та методичній площині (Є. Голант, І. Зимня, І. Ільясов, Г. Кітайгородська, О. Кушнір, І. Лернер, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Т. Серова, М. Скаткін). Спираючись на суттєві доробки цих учених, авторські концепції розвитку пізнавально-творчої самостійності студента вищої школи пропонують сучасні дослідники – В. Беліков, В. Буряк, О. Іванова, С. Кулагіна, О. Малихін, В. Мілашевич, Р. Насреддінова, В. Повзун, М. Солдатенко, О. Цокур, В. Чайка, Н. Янкіна. Власне професійна підготовка студентів – майбутніх учителів іноземної мови – усебічно аналізується в роботах В. Бондаревського, Л. Литвинової, О. Олексюк, Л. Подоляк, З. Равкіна та інших.

У зв'язку з такими тенденціями актуальною є проблема теоретичного обґрунтування технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін та її реалізації.

Мета статті – виявити вплив теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної технології на рівень сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Методи дослідження:

- *теоретичні* – аналіз, синтез, систематизація та класифікація філософської, психолого-педагогічної й методичної літератури для

порівняння і зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему з метою уточнення поняття пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови, її структури, компонентів та особливостей формування; моделювання й обґрунтування технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін;

- *емпіричні* – педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін; методи психолого-педагогічної діагностики (анкетування, тестування, бесіди, опитування), обсерваційні методи (педагогічне спостереження, самоспостереження, самооцінка), узагальнення та прогнозування для виявлення рівнів сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін;

- *методи математичної статистики* для кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. На підставі проведеного аналізу *обґрунтовано пізнавально-творчу самостійність майбутніх учителів іноземної мови* як динамічну якість, в основу якої покладено органічне поєднання інтелектуальних здібностей і вмінь особистості орієнтуватися в іншомовному просторі, готовності й прагнення виконати творчо навчально-пізнавальну діяльність без зовнішнього втручання, адекватно оцінити хід та результати цієї діяльності (Жарова, 1993; Жерновникова, 2009; Лазарева, 2014; Малихін, 2005; Савченко, 1982; Радул, 2002).

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 середовищі (Малихін, 2005; Сіняговська, 2011).

Проведений аналіз дав підстави визначити, що *структура* пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови містить такі компоненти (Половникова, 1968; Шамова, 1982): мотиваційний, орієнтаційний, змістово-операційний, діяльнісний, енергетичний, діагностично-оцінювальний, рефлексивний, організаційний, емоційний.

З урахуванням змісту компонентів *структури* формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови та логіки процесу їхньої підготовки було обґрунтовано технологію формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін, концептуальну основу якої становлять *системний, особистісно орієнтований, культурологічний та компетентнісно-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.

Визначено педагогічні умови формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін: 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 з метою усвідомлення останніми значущості пізнавально-творчої самостійності.

Експериментальна робота здійснювалася впродовж 2014–2017 рр. у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка та Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди. В експериментальному дослідженні брали участь 206 майбутніх учителів іноземної мови, із яких було сформовано одну експериментальну групу (ЕГ), що налічувала 152 студенти. До контрольної групи (КГ) увійшло 54 студенти.

На *констатувальному* етапі педагогічного експерименту було проведено діагностування вхідного рівня сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін за критеріями (мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-творчий, рефлексійно-результативний) й показниками. Були також визначені рівні сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін (високий (В), середній (С), початковий (П)).

Оцінювання рівнів сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін за мотиваційним критерієм проводили із застосуванням адаптованої методики визначення спрямованості мотивації особистості на визначення типу цієї мотивації (Л. Васильченко), методики вивчення ціннісних орієнтацій (модифікація методики М. Рокича) та методики «Вивчення професійної спрямованості особистості» (Є. Рогов); за когнітивним критерієм – проективної методики незавершених речень із метою дослідження наявності системи необхідних знань та пізнавального інтересу майбутніх учителів іноземної мови до формування їхньої власної пізнавально-творчої самостійності; за діяльнісно-творчим критерієм – тесту «Самооцінка пізнавально-творчої самостійності особистості» (М. Фетіскін), методики для оцінки пізнавально-творчої самостійності особистості «Ваш креативний потенціал» (О. Лук) та психолого-педагогічні ситуації, які

виявляли сформованість умінь та навичок, необхідні майбутньому вчителю іноземної мови для формування пізнавально-творчої самостійності; за рефлексійно-результативним критерієм – методики М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?», методика «Який Я вчитель?», методики діагностики професійної підготовленості вчителя до педагогічної діяльності (В. Урусський) та адаптованої методики А. Карпова для діагностики рефлексивності особистості майбутнього вчителя.

Статистична обробка отриманих даних упродовж *констатувального етапу педагогічного експерименту* засвідчила, що загальний стан сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін знаходиться переважно на початковому й середньому рівнях (відповідно у 62,4 % і 33,9 % студентів) і лише в незначній частині майбутніх учителів (3,7 %) – на високому рівні. Діагностичне обстеження дозволило виділити низку недоліків, що існують при формуванні пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін: епізодичне оновлення знань на відміну від постійного, системно впорядкованого; недостатнє усвідомлення майбутніми вчителями потреби у творчому розвитку та недостатнє забезпечення зв'язку теорії з практикою; механічне перенесення чужого досвіду у власну діяльність; невміння знаходити нестандартні рішення на основі результатів самостійно набутих знань. Констатування початкового й середнього рівнів сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін, на даному етапі педагогічного експерименту, підтвердило актуальність і доцільність дослідження.

Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на перевірку розробленої технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Реалізацію *професійно-мотиваційного етапу* технології було спрямовано на включення студентів у різні види самостійної роботи (обов'язкова, бажана, додаткова) – перша педагогічна умова. З цією метою було проведено систему таких заходів: з'ясування ставлення майбутніх учителів іноземної мови до формування власної пізнавально-творчої самостійності; визначення рівня готовності до її виконання; розробка «Методичних рекомендацій щодо формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін»; укладання «Положення про пізнавально-творчу самостійність майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін»; розробка комплексу інформаційно-методичного забезпечення пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови (матеріали, завдання, зошити для самостійної роботи на паперових та

електронних носіях, що повністю віддзеркалюють тематику програм за кожним модулем педагогічних дисциплін) та рекомендацій для студентів із метою підвищення рівня їхньої готовності до виконання різних видів самостійної роботи (пам'ятка «Навчись самостійно працювати», Правила читання книги, огляду літературних джерел, анотування, цитування, реферування тощо); здійснення цілеспрямованої системи дій щодо формування позитивної мотивації до формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін (ознайомлення студентів із історією наукової проблеми, розкриття наукової, практичної, соціальної значущості теоретичних знань, показ міждисциплінарних зв'язків, зіткнення життєвих і наукових уявлень, створення установки на майбутню професійну діяльність, залучення цікавої навчальної інформації, використання новітніх інформаційних технологій, запровадження різнорівневих завдань, варіативних домашніх завдань, зближення навчальної, дослідницької й творчої діяльності, використання системи рейтингового оцінювання навчальних досягнень студентів). Названі заходи забезпечили широке залучення студентів експериментальної групи до аудиторної й позааудиторної самостійної роботи. При цьому перевага надавалася виконанню завдань реконструктивного і творчого рівнів, як-от: аналітичний розгляд наукових публікацій; підготовка доповідей та повідомлень; складання підсумкових таблиць; презентація матеріалів; участь у діловій, рольовій або командній грі; підготовка індивідуального та групового проекту; укладання портфолію; участь у тренінгових програмах із використанням програмного забезпечення; виконання й захист індивідуального науково-дослідного завдання, що містять потужний потенціал для формування й вияву такої якості, як пізнавально-творча самостійність. Усе це сприяло зануренню майбутніх учителів іноземної мови в педагогічну проблематику, розумінню ними значущості професії і власної місії в суспільстві, усвідомленню творчої природи професійної діяльності, формуванню стійкої установки на здобуття знань, набуття професійної майстерності щодо формування пізнавально-творчої самостійності.

Професійно-мотиваційний етап технології було спрямовано на стимулювання інтересу до пізнавально-творчої самостійності, позитивного ставлення до пізнавально-творчої самостійності, мотивації до пізнавально-творчої самостійності, розуміння можливостей педагогічних дисциплін для формування пізнавально-творчої самостійності.

На *змістово-діяльнісному етапі* реалізації технології студентами застосовувалися відповідні знання, уміння й навички на практиці для формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін. На даному етапі відбувалося *моделювання професійно-орієнтованих ситуацій, завдань, що*

вимагають нестандартного підходу до їх вирішення (друга педагогічна умова). Моделювання зазначених ситуацій, завдань в експериментальній групі здійснювалося шляхом використання ситуаційних вправ, ділових ігор, методу «мозкової атаки», методу проєктів, а також методів аналізу, аналогій тощо. Підкреслимо, що під час вирішення таких ситуаційних вправ головним поставало не вміння студентів працювати без сторонньої допомоги, а здатність вирішувати цілісні завдання, що містять усі компоненти формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Серед них перевага надавалася формуванню вмінь і навичок виділяти проблему, визначати цілі та складати план їх вирішення, аналізувати, прогнозувати й приймати виважене рішення, обмінюватися думками та спостереженнями, співвідносити свої погляди й оцінки з професійними вимогами, демонструвати власну позицію, що слугують запорукою формування самостійності фахівця іншомовному просторі. Найважливішим компонентом при цьому виступало прийняття студентами самостійного рішення, а також їхня активна участь у колективному оцінюванні й самооцінюванні процесу прийняття такого рішення.

Досягненню мети *рефлексійно-коригувального етапу технології* сприяли організації цілеспрямованої роботи з формування ціннісних орієнтацій студентів із метою усвідомлення останніми значущості пізнавально-творчої самостійності для виконання професійних обов'язків (третя педагогічна умова). Було включено у зміст педагогічних дисциплін інформацію виховного спрямування щодо високого призначення педагога в суспільстві, його професійних обов'язків, ролі професійних цінностей, зокрема, пізнавально-творчої самостійності, у майбутній професійній діяльності. При цьому виховна інформація органічно й природно пов'язувалася з навчальним матеріалом і в такий спосіб забезпечувала опосередкований вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості студента як на рівні свідомості, так і підсвідомості; стимулювали студентів до підведення підсумків, здійснення професійної рефлексії – осмислення власного досвіду діяльності, якісного оцінювання всіма суб'єктами отриманих результатів; самооцінки власної готовності до професійної діяльності в контексті формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін, екстеріоризації власних досягнень і досвіду.

На даному етапі майбутні вчителі іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін були здатними до самоорганізації й самореалізації, а саме: постійно працювали над удосконаленням власної особистості, поглиблювали професійні знання, підвищували рівень професійної майстерності; здійснювали самоаналіз та самооцінку, формували здатність до цілепокладання, аналізу результатів власної діяльності.

Результати *контрольного* зрізу засвідчили значне підвищення рівня сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін в експериментальній групі (див. табл. 1).

Найвищі результати зафіксовано за мотиваційним критерієм, що підтвердило доцільність застосування комплексу засобів програмно-змістового й навчально-методичного забезпечення технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Таблиця 1

Узагальнені результати експериментальної роботи (у %)

Умовні позначення: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група, В – високий рівень, С – середній рівень, П – початковий рівень

Критерій	Показники	Рівні	ЕГ (152 особи)			КГ (154 особи)		
			I зріз	II зріз	Приріст	I зріз	II зріз	Приріст
1	2	3	4	5	6	7	8	9
мотиваційний	1. Ціннісно-професійні орієнтації майбутнього вчителя іноземної мови	В	–	17,6	+17,6	–	5,54	+5,54
		С	34,18	55,36	+21,18	33,52	50,5	+16,98
		П	65,82	27,04	-38,78	66,48	43,96	-22,52
	2. Наявність-відсутність установок у здійсненні пізнавально-творчої самостійності	В	–	32,14	+32,14	–	7,14	+7,14
		С	26,79	64,03	+37,24	23,63	47,8	+24,17
		П	73,21	3,83	-69,38	76,37	45,06	-31,31
	3. Наявність мотивації до пізнавально-творчої самостійності	В	10,97	76,02	+65,05	9,89	18,13	+8,24
		С	42,09	20,92	-21,17	42,31	60,99	+18,68
		П	46,94	3,06	-43,88	47,80	20,88	-26,92
	4. Прагнення реалізувати пізнавально-творчий стиль самостійності в майбутній професійній діяльності	В	–	18,88	+18,88	–	10,99	+10,99
		С	17,6	50,51	+32,91	18,13	34,07	+15,94
		П	82,4	30,61	-51,79	81,87	54,94	-26,93

	2	3	4	5	6	7	8	9
когнітивний	1. Системність, повнота і ґрунтовність знань, що сприяють формуванню пізнавально-творчої самостійності	В	-	41,07	+41,07	-	25,28	+25,28
		С	5,1	56,12	+51,02	3,3	58,24	+54,94
		П	94,9	2,81	-92,09	96,7	16,48	-80,22
діяльнісно-творчий	1. Наявність комплексу професійно-педагогічних спеціальних знань, що сприяють формуванню пізнавально-творчої самостійності	В	2,04	48,98	+46,94	1,64	23,08	+21,44
		С	20,92	50,0	+29,08	25,28	50,0	+24,72
		П	77,04	1,02	-76,02	73,08	26,92	-46,16
	2. Наявність творчого мислення	В	-	32,14	+32,14	-	7,14	+7,14
		С	26,79	64,03	+37,24	23,63	47,8	+24,17
		П	73,21	3,83	-69,38	76,37	45,06	-31,31
рефлексійно-результативний	1. Здатність адекватно оцінювати власну діяльність щодо формування пізнавально-творчої самостійності	В	-	31,12	+31,12	-	4,4	+4,4
		С	14,03	66,84	+52,81	21,98	47,8	+25,82
		П	85,97	2,04	-83,93	78,02	47,8	-30,22
	2. Контроль, самоконтроль, оцінка та самооцінка процесу й результатів здійсненої діяльності з метою подальшої її переоцінки	В	-	32,14	+32,14	-	7,14	+7,14
		С	26,79	64,03	+37,24	23,63	47,8	+24,17
		П	73,21	3,83	-69,38	76,37	45,06	-31,31

Висновки. Констатувальна діагностика показала, що загальний стан сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови знаходиться переважно на початковому й середньому рівнях, і лише в незначній частини майбутніх учителів – на високому рівні. Формувальний експеримент було спрямовано на перевірку ефективності

розробленої технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Контрольна діагностика виявила суттєву позитивну динаміку сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Висновки й достовірність отриманих результатів педагогічного експерименту були підтверджені методами математичної статистики. Обробка експериментальних даних із застосуванням критерію Пірсона (χ^2) засвідчила наявність статистично вагомих змін в експериментальній групі, що підтвердило правильність висунутої гіпотези ($T_n > T_k$, $24,22 > 5,991$). Відтак, розроблена технологія формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі вивчення педагогічних дисциплін є ефективною й може бути запропонована для впровадження в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти.

Перспективами подальших розвідок є виявлення впливу розробленої педагогічної технології на рівень сформованості пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів-філологів, зокрема, майбутніх учителів української мови та літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жарова, Л. В. (1993). *Учить самостоятельности*. Москва: Просвещение (Zharova, L. V. (1993). *Teaching autonomy*. Moscow: Enlightenment).
2. Жерновникова, О. А. (2009). *Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Харків (Zhernovnikova, O. A. *Didactic conditions of stimulating of independent learning activity of medical college students* (PhD thesis). Kharkiv).
3. Лазарева, О. М. (2014). Особливості самостійної пізнавально-творчої діяльності в евристичному навчанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 254–264 (Lazareva, O. M. (2014). The peculiarities of cognitive creative independent activity in heuristic learning. *Pedagogical sciences: theory, practice, innovative technologies*, 4 (38), 254–264).
4. Малихін, О. (2005). Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу. *Рідна школа*, 8, 28–30 (Malykhin, O. (2005). Motivationally-purposeful component of independent learning activity of students of higher pedagogical educational institution. *Native school*, 8, 28–30).
5. Половникова, Н. А. (1968). *Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников*. Казань: Татар. книж. изд-во (Polovnikova, N. A. (1968). *The issues of development of cognitive activity and independence of high school students*. Kazan).
6. Савченко, О. Я. (1982). *Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів*. Київ: Радянська школа (Savchenko, O. Ya. (1982). *Development of cognitive independence of junior pupils*. Kyiv: Soviet school).
7. Сіняговська, І. Ю. (2011). *Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземної мови* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Кривий Ріг (Siniagovska, I. Yu. *Formation of cognitive independence of pedagogical university students while learning a foreign language* (PhD thesis). Kryvyi Rih).
8. Радул, В. В., Михайлов, О. В., Краснощок, І. П., Кушнір, В. А. (2002). *Соціально-професійне становлення особистості*. Кіровоград (Radul, V. V., Mykhailov, O. V.,

Krasnoshchok, I. P., Kushnir, V. A. (2002). *Social and professional formation of the personality*. Kirovohrad).

9. Шамова, Т. И. (1982). *Активизация учения школьников*. Москва: Просвещение (Shamova, T. I. (1982). *Activation of learning of schoolchildren*. Moscow: Enlightenment).

РЕЗЮМЕ

Михно Светлана. Реализация технологии формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин.

В статье на основе метода анализа, синтеза и обобщения раскрыта сущность понятия «познавательно-творческая самостоятельность будущих учителей иностранного языка» и выявлены особенности формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин. Разработана технология формирования познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин, которая имеет следующие этапы: профессионально-мотивационный, содержательно-деятельный, личностно-рефлексионный. Раскрыты общие вопросы подготовки и проведения педагогического эксперимента. На основе методов психолого-педагогической диагностики, наблюдательных методов, обобщения и прогнозирования проведен мониторинг сформированности познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин и представлены его результаты, проведен количественный и качественный анализ результатов исследования с использованием методов математической статистики. Практическое значение исследования состоит в использовании его результатов для обновления содержания лекционных и практических занятий педагогических дисциплин. К перспективным направлениям следующих научных исследований относим определение влияния разработанной педагогической технологии на уровень сформированности познавательно-творческой самостоятельности будущих учителей украинского языка и литературы.

Ключевые слова: технология, будущие учителя, заведения высшего образования, иностранный язык, познавательно-творческая самостоятельность, педагогические дисциплины.

SUMMARY

Mikhno Svitlana. Implementation of the technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses.

The article reveals the notion “cognitive creative independence of the future foreign language teachers” and outlines the peculiarities of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses; on the basis of analysis, synthesis and generalization methods. The technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses has been developed, as well as its stages: professionally motivational, operational, personally reflective ones. The pedagogical conditions that make implementation of the developed technology effective have been identified. The general issues of preparation and conducting a pedagogical experiment have been uncovered. Using the methods of psychological and pedagogical diagnostics, generalization and prediction the monitoring of formation of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses has been performed and its results have been presented. The diagnostics has identified a range

of drawbacks that prevent effective formation of the cognitive creative independence. They are: lack of awareness of the importance of forming of cognitive creative independence, lack of links between practice and theory, inability to find unique approaches, etc. Qualitative and quantitative analysis of the conducted research has been done using the methods of mathematical statistics. The results have shown a significant increase in the level of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses. In the experimental group the highest result has been noted by the motivational criterion, this has proved the effectiveness of the implementation of the set of methodological and learning aids of the technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses. The study does not cover all aspects of the given problem. Further research includes determination of the influence of the developed pedagogical technology on the level of forming of cognitive creative independence of the future linguists, future Ukrainian language and literature teachers in particular.

Key words: *technology, future teachers, foreign language, cognitive creative independence, pedagogical courses.*

УДК 378:616-056.2-057.87-055.2:33

Олена Петренко

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0002-7988-1773

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/175-184

ОЦІНКА РІВНЯ СТАНУ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТОК ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглянуто проблеми вивчення рівня стану здоров'я студенток економічних спеціальностей першого та другого курсів Сумського державного університету.

Аналіз науково-методичної літератури підтвердив наші дослідження про те, що з кожним роком студентів із ослабленим здоров'ям стає все більше.

Дослідження рівня здоров'я студенток виявило, що більшість із них – 78,9 % – мають низький та нижче за середній рівень здоров'я.

Нами визначені можливості засобів інноваційних технологій та програм для вдосконалення й покращення професійно важливих якостей студенток економічних спеціальностей

Ключові слова: *студентки економічних спеціальностей, стан здоров'я, методика Г. Л. Апанасенка.*

Постановка проблеми. Сучасні умови життя характеризуються суттєвим погіршенням стану здоров'я різних груп населення, а саме студентської молоді, бо вони є резервом трудових ресурсів країни. Прослідковується загальне збільшення кількості серцево-судинних захворювань, погіршення функціональних резервів організму, системне порушення постави, наявність різних вад опорно-рухового апарату, зниження рівня фізичної підготовленості тощо. Саме тому стан здоров'я студентів необхідно розглядати як показник їх готовності до трудової діяльності.

Від того, який спосіб життя обирає людина, залежить стан її здоров'я в майбутньому, у свою чергу пріоритетом має стати здоровий спосіб життя, але наразі він ще не є усвідомленим в українському суспільстві [7].

Аналізуючи стан проблеми здоров'я студентів, ми відмічаємо, що система формування здорового способу життя знаходиться на низькому рівні. Відсутні реальні соціальні й економічні методи впливу на причини несприятливих зрушень здоров'я кожної людини і всієї нації в цілому. Це є однією з причин поганого ставлення студентів до власного здоров'я, а також здорового способу життя, що в подальшому має негативні наслідки. Всі ці зміни відбуваються на фоні низького рівня фізичної підготовленості студентів, послаблення функцій нервової системи впродовж навчання та в період сесії, що негативно впливає на формування здоров'я майбутніх фахівців.

Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, а також моральне, естетичне й фізичне самовдосконалення.

У цьому віковому періоді організм зберігає відносно високу працездатність, та рівень функціональної активності. Це вказує на необхідність урахувати певний віковий діапазон для формування уявлення про стан власного здоров'я й можливості свого організму.

Стан здоров'я студентської молоді безпосередньо впливає на працездатність і продуктивність праці, економіку країни, моральний клімат у суспільстві, а також відображає образ і якість життя. Увага до власного здоров'я, здатність забезпечити індивідуальну профілактику його порушень, свідома орієнтація на здоров'я різних форм життєдіяльності – все це показники загальної культури людини.

Найбільш активними факторами здоров'я людини виступають: спадковість, раціональне харчування, рухова активність, здоровий спосіб життя, загартування, особиста гігієна тощо.

Тому, на сьогоднішній день зміщення акценту на оздоровчу спрямованість із урахуванням стану здоров'я студентської молоді є актуальною.

Робота виконувалася згідно з планами науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка на 2011–2015 рр. відповідно до теми «Підвищення рівня здоров'я і фізичної підготовленості різних груп населення засобами фізичної культури» (номер державної реєстрації 0111U005736), та на 2016–2020 р.р. відповідно до теми: «Теоретичні і методичні основи фізкультурної освіти різних груп населення» (номер державної реєстрації 0116U000900).

Аналіз актуальних досліджень. Проблема збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді є актуальним питанням сьогодення. Умови навчання в закладах вищої освіти висувають завищені вимоги, які спричиняють погіршення здоров'я студентів. Напружений навчальний

графік, емоційні перенавантаження в період сесій, низька рухова активність та відсутність здорового способу життя є причинами зниження особистого здоров'я студентів. На сьогодні, майже кожна четверта працездатна людина має захворювання серцево-судинної системи [12].

Вегето-судинна дистонія є одним із найпоширеніших захворювань серцево-судинної системи серед людей молодого віку. Причому в жінок воно зустрічається частіш у 2–3 рази, ніж у чоловіків [13].

Дослідження багатьох учених указують на те, що за період навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) здоров'я студентів погіршується, від першого до п'ятого курсу зростає кількість студентів з порушеннями і хронічними захворюваннями [3; 7; 9; 10].

Відомо, що фізичне здоров'я – це рівень розвитку й функціональних можливостей органів і систем організму. Основу фізичного здоров'я складають морфологічні й функціональні резерви клітин, тканин, органів та систем органів, які забезпечують пристосування організму до впливу різних факторів.

Останні наукові дослідження свідчать, що активні заняття фізичними вправами та спортом відіграють активну роль у відновленні й покращенні здоров'я. Важливе місце займають засоби фізичного виховання і сучасних оздоровчих фітнес-технологій, що підтверджено науковими дослідженнями останніх років [6].

Постійне збільшення обсягів програмного матеріалу навчальних дисциплін проявляється у зниженні адаптаційних можливостей організму студентів до умов навчання. Заняття різними видами фізичної активності, різними видами спорту сприятимуть прискоренню процесів адаптації студентів і збереженню й покращенню їх здоров'я. Пошук нових методів та підходів до вдосконалення змісту навчальних програм із фізичного виховання також сприятимуть покращенню особистого здоров'я студентської молоді.

Науковці [5; 6; 9] стверджують, що проміжним критерієм якості здоров'яформувальної освіти є готовність тих, хто навчається, до збереження власного здоров'я, глибина мотивації до здорового способу життя, а також зниження захворюваності.

У дослідженні С. А. Король [3] ми спостерігаємо, що рівень соматичного здоров'я студентів технічних спеціальностей I курсу переважно знаходиться на низькому та нижче середнього рівнях (78,8 % юнаків та 81,8 % дівчат).

Дослідження І. О. Салатенко [10] свідчать про те, що рівень соматичного здоров'я студентської молоді загалом знаходиться на дуже низькому рівні. Низький та нижчий за середній рівні мають загалом 98,6 % студенток Української академії банківської справи (УАБС). Індекс соматичного здоров'я студенток УАБС становить 0,3 бали. Це свідчить про те, що студентки, які брали участь у дослідженні, мали низький рівень соматичного здоров'я.

З досліджень Л. П. Товкун [11] видно, що рівень соматичного здоров'я студентів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» мав такі показники: 1,14 % досліджуваних студентів мали високий рівень соматичного здоров'я і 10,23 % досліджуваних – рівень вище середнього. У більшості студентів (39,77 %) – середній і нижче середнього (25 %) рівні соматичного здоров'я. Ці результати підтверджують тенденцію до погіршення стану здоров'я студентської молоді.

Проаналізувавши дослідження вище зазначених науковців, ми відзначаємо, що незважаючи на спеціальність, яку обирає молоде покоління, рівень стану здоров'я студентської молоді знаходиться у критичному стані і з кожним роком погіршується, тому особливу увагу слід приділяти вивченню стану здоров'я студенток, від яких залежить майбутнє нашої нації.

Мета статті – вивчити рівень стану здоров'я студенток економічних спеціальностей та визначити шляхи їх покращення.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, педагогічне тестування та методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 315 студенток, перший курс (n=161) та другого курсу (n=154) економічних спеціальностей Сумського державного університету (СумДУ).

Оцінювання рівня стану здоров'я студенток економічних спеціальностей першого та другого курсу проводилось окремо.

Тестування рівня стану фізичного здоров'я студенток СумДУ проводилось за системою оцінювання фізичного здоров'я за методикою Г. Л. Апанасенко [4]. У стані спокою вимірювалися такі показники: ЖЕЛ, ЧСС, АТ, маса тіла, довжина тіла, динамометрія кисті. Проводилося тестування у пробі Руф'є. Вимірювалася ЧСС обстежуваного в положенні сидячи після 5 хв відпочинку (ЧСС₁), потім досліджуваний виконував 30 глибоких присідань, викидаючи руки вперед за 45 с і одразу ж сідав на стілець. Проводився підрахунок ЧСС за перші 15 с після навантаження (ЧСС₂), потім за останні 15 с із першої хвилини після навантаження (ЧСС₃).

Усі підрахунки виконувалися за існуючими формулами, показники оцінювалися в балах за п'ятьма рівнями їх фізичного здоров'я: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий [2; 4].

Результати досліджень констатувального експерименту із визначення рівня стану здоров'я студенток економічних спеціальностей першого та другого курсу (n=315) Сумського державного університету показали, що 30,8 % студенток мають середній рівень, а більша частина осіб, які брали участь в експерименті, мають нижче за середній рівень фізичного здоров'я – 39,4 %

Установлено, що у групі безпечного рівня здоров'я студенток першого курсу (n=161): високий рівень мали – 0,6 %, та вищий за середній 3,1 %, інші –

96,3 % студенток першого курсу – перебувають за межами безпечного рівня: середній – 32,9 %, нижче за середній – 36,7 % та низький – 26,7 % (рис.1.).

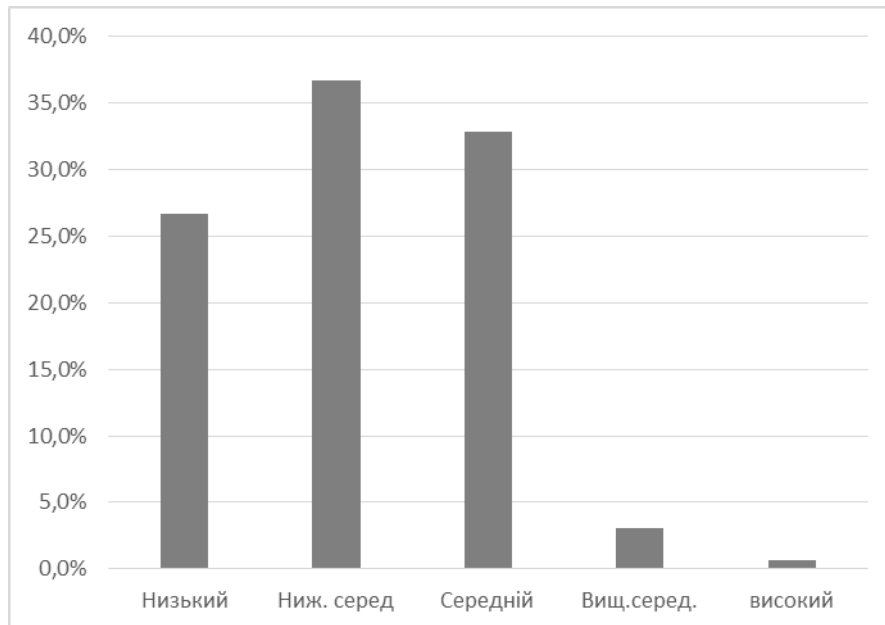


Рис. 1. Результати дослідження показників рівня стану здоров'я студенток I курсу економічних спеціальностей.

Результати дослідження студенток другого курсу (n=154) показали, що з кожним роком відбувається погіршення у стані здоров'я студенток. Так, у групі безпечного рівня здоров'я – 0,6 % мали високий рівень здоров'я – немає жодної студентки (рис. 2.), вище за середній мають 0,6 %, що на 3,1 % відрізняється від першого курсу, та 99,4 % – знаходяться за межами безпечного рівня: середній – 28,6 %, нижче за середній – 42,2 % та низький – 28,6 %, що на 3,1 % відрізняється від першого курсу.

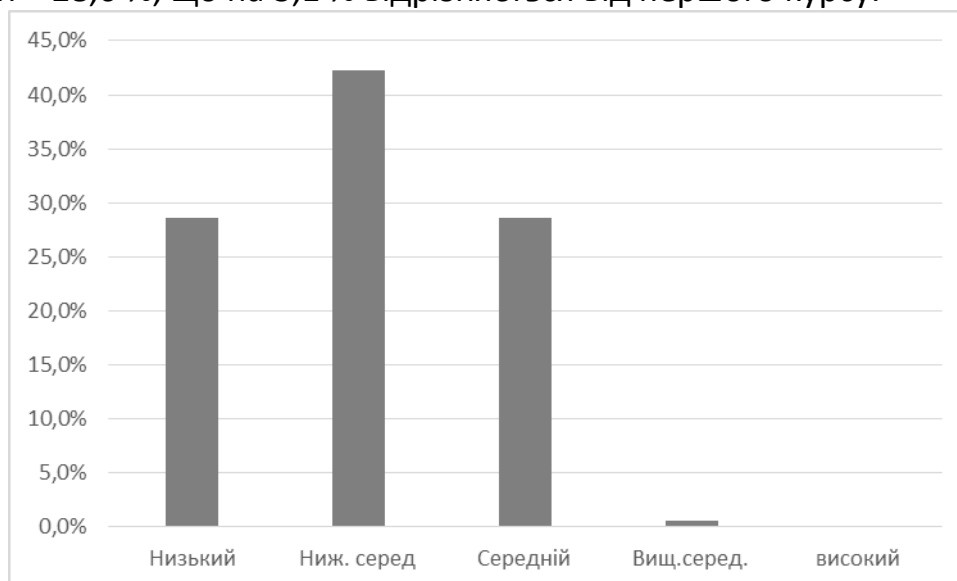


Рис. 2. Результати дослідження показників рівня стану здоров'я студенток II курсу економічних спеціальностей.

За результатами дослідження показників рівня стану здоров'я студенток першого та другого курсу економічних спеціальностей маємо такі відмінності (рис. 3.)

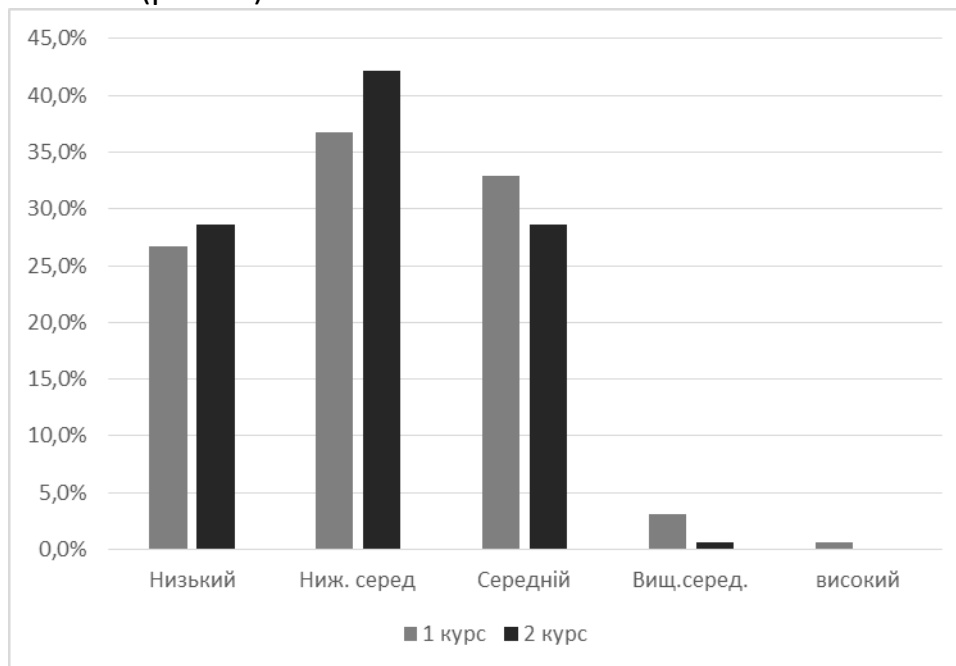


Рис. 3. Результати дослідження показників рівня стану здоров'я студенток I та II курсу економічних спеціальностей.

Результати вивчення рівня соматичного здоров'я здійснювався за такими показниками, а саме: індекс маси тіла – це розрахункова величина, що дозволяє орієнтовно оцінити ступінь відповідності маси людини та її зросту; життєвий індекс – співвідношення життєвої ємності легенів до масі тіла; силовий індекс – відношення сили кисті до маси тіла; індекс Робінсона – оцінка функціонального стану організму; індекс Руф'є – це простий непрямий метод визначення фізичної працездатності, у якому використовуються значення частоти серцевих скорочень (ЧСС) у різні періоди відновлення після відносно невеликих навантажень та обрахований індекс соматичного здоров'я досліджуваного контингенту.

Порівнюючи показники студенток першого та другого курсу (табл. 1), ми бачимо, що індекс маси тіла студенток першого курсу становить $23,45 \pm 0,19$ кг/м², життєвий індекс дорівнює $52,69 \pm 0,58$ мл/кг⁻¹, у свою чергу силовий індекс дівчат першого курсу становить $45,73 \pm 1,03$ %, індекс Робінсона – $87,05 \pm 0,41$ ум. од, індекс Руф'є – $9,71 \pm 0,26$ ум. од.

Результати дослідження показників студенток другого курсу показали, що індекс маси тіла становить $23,52 \pm 0,2$ кг/м², що на $0,08 \pm 0,01$ відрізняється від показників студенток першого курсу; життєвий індекс – $53,08 \pm 0,53$ мл/кг⁻¹, різниця між першим та другим курсом – $0,39 \pm 0,05$ мл/кг⁻¹; що стосується силового індексу дівчат другого курсу, він становить – $43,43 \pm 0,99$ %, різниця

2,3±0,05 %; індекс Робінсона становить – 86,03±0,31 ум. од., різниця – 1,03±0,09 ум. од.; індекс Руф'є – 10,39±0,25 ум. од., різниця – 0,69±0,01 ум. од.

Таблиця 1

**Рівень соматичного здоров'я студенток економічних спеціальностей
Сумського державного університету (n = 315)**

	1 КУРС		2 КУРС		Різниця	
	Показник	Бали	Показник	Бали	Показник	Бали
Індекс маси тіла	23,45 ± 0,19	-0,52 ± 0,06	23,52 ± 0,2	-0,52 ± 0,05	0,08 ± 0,01	0 ± 0
Життєвий індекс	52,69 ± 0,58	1,47 ± 0,08	53,08 ± 0,53	1,57 ± 0,07	0,39 ± 0,05	0,11 ± 0,01
Силовий індекс	45,73 ± 1,03	1,41 ± 0,15	43,43 ± 0,99	1,1 ± 0,15	2,3 ± 0,05	0,31 ± 0
Індекс Робінсона	87,05 ± 0,41	1,39 ± 0,05	86,03 ± 0,31	1,52 ± 0,04	1,03 ± 0,09	0,13 ± 0,01
Індекс Руф'є	9,71 ± 0,26	0,86 ± 0,17	10,39 ± 0,25	0,48 ± 0,15	0,69 ± 0,01	0,38 ± 0,02
ІСЗ	4,61 ± 0,26		4,16 ± 0,22		0,46 ± 0,46	
Рівень СЗ	нижче середнього		нижче середнього			

При вивченні індексу соматичного здоров'я (ІСЗ) студенток економічних спеціальностей Сумського державного університету ми отримали такі результати: перший курс – 4,61±0,26 бали, другий курс – 4,16±0,22 бали, різниця становила 0,46±0,46 бали, це свідчить про те, що індекс соматичного здоров'я студенток погіршується з кожним роком. Рівень соматичного здоров'я (РСЗ) знаходиться на показниках нижче середніх.

Отримані результати оцінки стану здоров'я студенток підтверджують дослідження інших авторів [1; 5] про незадовільний рівень соматичного здоров'я студентської молоді. Результати дослідження показали, що з кожним роком навчання стан здоров'я студенток погіршується, знижується стресостійкість до нервових напружень, що необхідно для майбутньої професійної діяльності.

Дані дослідження свідчать про необхідність пошуку шляхів підвищення рівня стану фізичного здоров'я студенток за рахунок впровадження програм та методик у навчальний процес із фізичного виховання, які популярні серед студентської молоді.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Фізичне виховання певною мірою сприяє покращенню стану здоров'я студенток економічних спеціальностей, а також формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я та створення принципів здорового способу життя. Під час занять фізичними вправами студенти навчаються зберігати та зміцнювати своє здоров'я. Фізичне виховання в закладах вищої освіти – це складний педагогічний процес, безпосередньою метою якого є

формуванню фізичної культури особистості в цілому, самостійно організовувати й вести здоровий спосіб життя. Це та навчальна дисципліна, яка вчить підвищувати рівень фізичної підготовленості, розвивати й удосконалювати життєво важливі фізичні якості.

Результати дослідження рівня стану здоров'я студенток I та II курсу економічних спеціальностей показали, що 32,9 % студенток першого курсу мають середній рівень, нижче за середній – 36,7 % та низький – 26,7 %. Студентки другого курсу мають такі показники: середній рівень – 28,6 %, нижче за середній – 42,2 % та низький – 28,6 %. Тобто, ми спостерігали погіршення стану здоров'я студенток, що потребує оперативного вивчення й розробки нових програм, які забезпечать як оздоровчу, так і професійно-прикладну спрямованість процесу фізичного виховання в закладах вищої освіти.

Тому для покращення рівня стану здоров'я студенток економічних спеціальностей нами розроблена та впроваджена в навчально-виховний процес фізичного виховання програма фізкультурно-оздоровчих занять із урахуванням професійної спрямованості студенток [8].

Перспектива подальших досліджень полягає в науковому обґрунтуванні результатів упровадження розробленої авторської програми занять та її впливу на фізичну підготовленість студенток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ажиппо, О. Ю. (2015). Фізичний розвиток студентів ВНЗ I–II рівня акредитації. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції*, (сс. 5–8) (Azhyppo, O. Yu. (2015). Physical development of students of higher education institutions of I–II level of accreditation. *Actual problems of physical education of different layers of population: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference*, (pp. 5–8).

2. Кашуба, В. О., Денисова, Л. В., Усиченко В. В. (2015). *Комп'ютерна техніка та методи математичної статистики*. Київ (Kashuba, V. O., Denysova, L. V., Usychenko, V. V. (2015). *Computer Engineering and Methods of Mathematical Statistics*. Kyiv).

3. Король, С. А. (2014). Оцінка стану соматичного здоров'я та фізичної підготовленості студентів I курсу технічних спеціальностей. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 11, 23–29 (Korol, S. A. (2014). Assessment of the state of physical health and physical fitness of students the I course of technical specialties. *Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 11, 23–29).

4. Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді*. Київ: Олімпійська література (Krustevych, T. Yu., Vorobiov, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Control in the physical education of children, adolescents and young people*. Kyiv: Olympic literature).

5. Лоза, Т. О., Хоменко, О. С. (2017). Методологічні основи оздоровчого тренування студентської молоді. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 59, 72–77 (Loza, T. O., Khomenko, O. S. (2017). Methodological bases of health training of student youth. *Slobozhanskyi Scientific and Sport Bulletin*, 59, 72–77).

6. Мартинюк, О., Печена, В., Кравченко, К. (2014). Аналіз різноманітних методик оцінки рівня фізичного здоров'я студентської молоді. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Вінниця: Платер (Martyniuk, O., Pechena, V., Kravchenko, K. (2014). Analysis

of various methods for assessing the level of physical health of student youth. *Physical culture, sports and health of the nation*. Vinnytsia: Plater).

7. Носко, М. О., Грищенко, С. В., Носко, Ю. М. (2013). *Формування здорового способу життя*. Київ: Леся (Nosko, M. O., Hryshchenko, S. V., Nosko, Yu. M. (2013). *Formation of a healthy lifestyle*. Kyiv: Lesia).

8. Петренко, О. П. (2017). *Професійно орієнтована програма занять за методикою пілатес для студентів закладів вищої освіти*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Petrenko, O. P. (2017). *A professionally oriented program of pilates training for students of higher education institutions*. Sumy: Sumy SPU named after A. S. Makarenko).

9. Сабіров, О. (2016). Здоров'я студента як національно-культурна цінність в освітньому євроінтеграційному просторі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 6, 16–19 (Sabirov, O. (2016). Student's health as a national and cultural value in educational eurointegration space. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 6, 16–19).

10. Салатенко, І. О. (2013). Порівняльний аналіз рівня соматичного здоров'я студенток економічних спеціальностей. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 5, 53–56 (Salatenko, I. O. (2013). Comparative analysis of the level of physical health of students of economic specialties. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 5, 53–56).

11. Товкун, Л. П. (2016). Фізична підготовленість студентів до занять фізичними вправами: сучасний стан проблеми. *Молодий вчений*, 9,1 (36,1), 157–161 (Tovkun, L. P. (2016). Physical fitness of students for exercises: current state of the problem. *Young scientist*, 9,1 (36,1), 157–161).

12. Siri, A., Rui, M. (2015). Distance Education for Health Professions' Students *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 730–738.

13. Kozina, Zh. L., Kozhuhar, L.V., Sobko, I. N., Vaksler, M. A., Tikhonova, A. A. (2015) Workability's recreation methodic with application of cupping massage and autogenic training of women student teams' basketball players. *Pedagogics, psychology and medical-biological problems of physical training and sport*, 5, 16–21. DOI:10.15561/18189172.2015.0503.

РЕЗЮМЕ

Петренко Елена. Оценка уровня состояния здоровья студенток экономических специальностей.

В статье рассмотрены проблемы изучения уровня состояния здоровья студенток экономических специальностей первого и второго курсов Сумского государственного университета.

Анализ научно-методической литературы подтвердил наши исследования о том, что с каждым годом студентов с ослабленным здоровьем становится все больше.

Исследование уровня здоровья студенток показало, что большинство из них – 78,9 % – имеют низкий и ниже среднего уровень здоровья.

Нами определены возможности средств инновационных технологий и программ для усовершенствования и улучшения профессионально важных качеств студенток экономических специальностей

Ключевые слова: студентки экономических специальностей, состояние здоровья, методика Г. Л. Апанасенко.

SUMMARY

Petrenko Elena. Assessment of health level of students of economic specialties.

The article deals with the problems of studying the health of students of economic majors of the first and second years of training in Sumy State University.

Analysis of scientific and methodological literature has confirmed our research that every year the number of students with weakened health increases.

Study of the students' health has revealed that 78.9 % of the majority had low and below the average levels of health.

We have identified the possibilities of innovative technologies and programs for improving the professionally important qualities of students of economic specialties.

Modern living conditions are characterized by a significant deterioration in the health of various categories of the population, namely student youth, as they are the reserve of labor resources of the country. That is why the students' health is considered to be an indicator of their readiness for work.

Analyzing the state of health of students, we'd like to note that the system for the formation of healthy lifestyles is low. There are no real social and economic methods of influencing the causes of adverse changes in the health of each person and of the nation in the whole. This is one of the reasons for the poor attitude of students towards their health, as well as a healthy lifestyle, which in the future has negative consequences.

The results of study of the state of students' health of the 1st and 2nd year students of economic specialties showed that 32,9 % of the first-year students have an average level, below the average – 36,7 % and the lowest – 26,7 %. The second year students have the following indicators: the average level is 28,6 %, the below average is 42,2 % and the lowest is 28,6 %. Therefore, we observed deterioration in students' health, which requires an operational study and development of new programs that will provide health- and professional orientation of the process of physical education in higher education institutions.

Therefore, in order to improve the health of students of economic specialties, we have developed and implemented a program of physical culture and fitness classes in the educational process of physical education taking into account the student's professional orientation [8].

The prospect of further research is to substantiate scientifically the results of implementing the author's program of studies and its influence on the students' fitness.

Key words: *students of economic specialties, state of health, H. L. Apanasenko's method.*

УДК [796.071.4:796.012]

Юлія Петренко

Харківська державна академія фізичної культури

ORCID ID 0000-0002-6549-3729

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/184-199

ОСНОВНІ СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ КІНЕЗІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У даній статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Аналізуються погляди вчених на поняття професійної компетентності та розглядаються основні структурні компоненти

кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Виявлено, що кінезіологічна компетентність у контексті нашого міркування, з одного боку, виступає характеристикою професійної діяльності фахівця, а з іншого – особливістю виконуваної ним професійної діяльності, обумовлює змістову сутність компетентності, задає специфіку складу її компонентів і умов їх формування, але ще потребує уточнення й конкретизації.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, кінезіологічна компетентність, фахівці, фізична культура, спорт.

Постановка проблеми. Професійна підготовка фахівців фізичної культури і спорту все більше спрямовується на досягнення високої професійної кваліфікації, здатності до неперервного розвитку, відповідність сучасним вимогам щодо кадрового забезпечення галузі. Провідними сутнісними характеристиками професійної підготовки сучасних фахівців фізичного виховання є ціннісне ставлення до здоров'я громадян, необхідність реалізації державної стратегії розвитку системи фізичного виховання молоді, формування відповідального ставлення до власного здоров'я, до здорового способу життя, створення умов для повноцінного фізичного та духовного розвитку (Дерека, 2017, с. 4).

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні положення щодо професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту з вищою освітою, які дозволяють переосмислити цінності фізичної культури та функції фізичного виховання, базуються на положеннях Конституції України (1996, остання чинна редакція 2016), Законів України «Про освіту» (1991; №1060-XII, зі змінами від 11 червня 2008), «Про вищу освіту» (2014), Указу Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Указу Президента України «Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту» (2005), Закону України «Про фізичну культуру і спорт» (2011) (Дерека, 2017, с. 4).

У сучасній педагогічній науці широко обговорюється проблема професійної компетентності. Поняття «професійна компетентність» розглядалася у працях І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, А. Хуторського, В. Ягупова та ін. Проблему професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури досліджували Е. Вільчковський, Л. Кравченко, Т. Круцевич, С. Мединський, Л. Сущенко, В. Хоменко, Б. Шиян та ін. Проблеми компетентнісного підходу в підготовці вчителів фізичної культури розглядаються у працях І. Омеляненко, О. Онопрієнко, В. Пасичника, О. Пометун, В. Шандригось та ін.

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців ґрунтовно досліджувалися у працях вітчизняних учених – Р. С. Гуревич, А. О. Лігоцький, Л. О. Хомич, Я. В. Цехмістер. У нашій країні значний вклад у розробку теоретичних і методологічних основ фізичної підготовки

майбутніх учителів фізичної культури зробили: Г. О. Балл, І. Д. Бех, С. І. Подмазін, В. В. Рибалка. Зокрема, аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено у працях таких вітчизняних науковців, як Г. М. Арзютов, О. М. Вацеба, Е. С. Вільчковський, М. С. Герцик, О. Ц. Демінський, В. І. Завацький, Т. Ю. Круцевич, О. С. Куц, В. М. Платонов, Б. М. Шиян, Ю. М. Шкрєбтій.

Водночас теоретичний аналіз наукових праць засвідчив, що неперервна професійна підготовка фахівців фізичної культури і спорту на засадах кінезіологічної компетентності ще не стала предметом окремого цілісного наукового дослідження, зокрема не вивчалися структура кінезіологічної компетентності фахівців фізичної культури і спорту, критерії її сформованості, концептуальні положення, моделі та організаційно-методичні засади неперервної професійної підготовки таких фахівців.

Мета статті: визначити й теоретично обґрунтувати основні структурні компоненти кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Методи дослідження: теоретичний аналіз даних науково-методичної літератури, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Характерними рисами системи освіти на сучасному етапі є тенденції демократизації, гуманізації, що віддзеркалюють потреби суспільства у вільних освічених громадянах, у визначенні їх права обирати той рівень освіти, який дозволить максимально розвивати свої здібності, задовольняти різні освітні потреби. Ці процеси стають пріоритетними у визначенні освітніх стратегій, тому що навчання у закладах вищої освіти – це тільки базовий етап у становленні професійних якостей та вмінь, який полягає в тому, щоб, насамперед, перейти від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу, який створює передумови для формування особистості фахівця з фізичної культури і спорту.

Деякі автори вважають, що компетентність не є вродженою, а набувається людиною протягом життя у процесі цілеспрямованого або неявного навчання, а отже, поняття «компетентність» та «навчання» пов'язані. У житті людина виконує різні соціальні ролі, тому життєва компетентність має різні види й виявляється в різних сферах життєдіяльності, у тому числі у професійній, яка формується, зокрема, у процесі здобуття вищої освіти.

Поняття «компетентність» з'явилося в педагогічній літературі порівняно недавно і не є на сьогодні досить дослідженим. Так, вислів «компетентнісна освіта», як досягнення певного освітнього результату, з'явилося у 60-х роках минулого століття у США, Великій Британії й Німеччині.

На відміну від терміну «кваліфікація» компетентність включає не тільки суто професійні знання й уміння, а й такі якості, як ініціативність, здатність до співробітництва, роботи в групі, уміння оцінювати ситуацію,

логічно мислити, добувати, відбирати й аналізувати інформацію. Точніше, людина може стати компетентною тільки після здобуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду. Тобто у формуванні компетентної особистості освіта відіграє головну роль.

У сучасній вітчизняній педагогіці поняття компетентності як терміну, що описує кінцевий результат навчання, починають використовувати тільки з останньої чверті ХХ століття.

У радянській енциклопедії (1960 р.) цього поняття взагалі не було. Лише в наступному виданні з'являється поняття «компетенція». В енциклопедичному словнику (1983 р.) є поняття «компетенція» й «компетентність», де вони ототожнюються. Словник іншомовних слів (1985 р.) відокремлює ці поняття.

«Компетентний» – досвідчений у певній галузі чи якомусь питанні; «компетенція» – сукупність повноважень органу, повноважень особи, що встановлюються законом, нормативним актом тощо.

Словник сучасної англійської мови пояснює: competence – «компетенція» – 1) здібність та вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) володіння спеціальною сферою знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків. Компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності (студента, викладача, фахівця), систематичних функціональних знань і вмінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей).

Велика кількість публікацій демонструє, що вчені по-різному тлумачать поняття «компетентність». Так, широке його визначення подає І. Зязюн, який розкриває його в соціально-педагогічному контексті та вважає, що «компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти.

Учені Н. Приходько та А. Касьяненко формулюють поняття «компетентність», а також дають визначення цьому поняттю відповідно до вимог працівників навчальних закладів. На їх думку, компетентність – це здатність особистості приймати обґрунтовані рішення й нести відповідальність за їхню реалізацію в різних сферах діяльності людини. Це також процес професійного становлення особистості, що неможливо сприймати лише як організаційно-педагогічну діяльність. Професійне ставлення до діяльності – це володіння необхідною сумою знань, умінь, навичок практичної роботи. Професійна компетентність передбачає усвідомлення особистістю своїх прагнень до діяльності – потреб та інтересів; бажань і ціннісних орієнтацій; мотив діяльності, уяви про свою соціальну роль; самооцінку особистих якостей і властивостей як

майбутнього фахівця – професійних знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей; регулювання свого професійного становлення.

Поняття «професійна компетентність» є базовим, системоутворювальним та досить складним терміном. Так, у працях В. Краєвського, Н. Леонтьєвої, І. Лернера, О. Олексюка, М. Станкіна, Н. Трофімової професійна компетентність розглядається як система знань, умінь та особистісних якостей, що відповідають змісту професійної діяльності. Професійну компетентність визначають також як готовність до здійснення навчально-виховної діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань суспільства Т. Добудько, Л. Карпова, А. Колесникова, В. Сластьонін.

Такі науковці, як О. Онаць, А. Хуторський розглядають це поняття як інтегральне утворення, куди входить система теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей та набутого досвіду, взаємозв'язок яких забезпечує результативність професійної діяльності (Онаць, 2010, с. 8).

Специфіка професійної діяльності фахівців фізичної культури і спорту, яка потребує вміння застосовувати знання на практиці, професійної компетентності та високої відповідальності, визначає особливу важливість формування професійних знань, умінь та навичок, а також певних професійно значущих особистісних якостей у процесі навчання. Цілеспрямоване формування необхідних умінь та їх удосконалення забезпечуються через організацію навчальної та педагогічної практики, яка виступає найважливішою ланкою підготовки спеціаліста будь-якого фаху. Тому потребує подальшого вивчення проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки (Гауряк, 2011, с. 184).

На думку Н. Ничкало, компетентність – це «не тільки професійні знання, навички й досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації».

Поняття «компетентність і компетентності» (Competence, competency і competences, competencies), за проектом Тюнінг Європейської Комісії, – «це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою і навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника».

Згідно з Законом України «Про вищу освіту», компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати

професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Щодо визначення поняття «професійна компетентність», то в цьому питанні існує ціле розмаїття визначень. Так, на думку В. Ягупова та В. Свистун, професійна компетентність фахівця є «складним інтегральним інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у процесі його професійної підготовки у вищих навчальних закладах, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності».

На думку С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї «професійної» діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, уміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних та етичних цінностях і досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях, уміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації.

Проаналізувавши літературу, присвячену дослідженню проблеми професійної компетентності педагогів, можна зробити висновок, що професійна компетентність педагога – це складний комплекс, який включає професійні знання (теоретичні та практичні), уміння, навички, готовність до діяльності, а також низку таких професійно важливих та особистісних якостей, як: креативність, мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, саморефлексії тощо.

Знання, уміння, навички, які майбутні фахівці набувають під час навчання в закладах вищої освіти, безперечно, є важливими, але поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності майбутнього фахівця фізичної культури і спорту, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох фахівців-експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасні вимоги ринку праці, сучасна вища освіта до пріоритетів відносить не тільки набуття професійних знань майбутніми фахівцями, але й уміння оперувати знаннями, бути готовими пристосовуватися до нових потреб ринку праці, активно діяти, уміти швидко приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, вирізнятися мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності та навчатися впродовж життя.

Досвід країн, що реалізують компетентний підхід до змісту освіти протягом декількох років, дозволяє спостерігати спільні тенденції, спроби розробити певну систему компетентностей. Таку систему складають:

- надпредметні компетентності;
- міжпредметні компетентності – вони можуть бути представлені як «ключові», «базові»;
- загальнопредметні компетентності (освітні галузі);
- спеціально-предметні (стосовно певного предмету) (Кубенко, 2011, с. 11).

Урядова стратегія модернізації освіти припускає, що в основу оновленого змісту освіти будуть покладені «ключові компетентності».

Одним із перших, хто ввів поняття «ключові компетенції» в науково-педагогічну літературу, є О. Хуторський. Перелік ключових компетенцій він визначає на основі провідних цілей загальної освіти, досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому оволодівати соціальним досвідом, формувати навички практичної діяльності в суспільстві:

- ціннісно-сміслова компетенція, що пов'язана з ціннісними уявленнями учня, його здатністю до орієнтування в житті;

- загальнокультурна компетенція, яка означає, що учень має знання й досвід у певних видах діяльності. Це особливості національної й загальнолюдської культури, культурологічні засади сімейних, соціальних суспільних явищ і традицій, роль науки й релігії в житті людини, компетенції у сфері побуту й культурного дозвілля;

- навчально-пізнавальна компетенція як сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності; уміння обирати ціль, планування аналізу, рефлексії, самооцінки, навчально-пізнавальної діяльності;

- інформаційна компетенція, що пов'язана з формуванням уміння самостійно добувати, аналізувати, обирати необхідну інформацію;

- комунікативна компетенція, що містить оволодіння способами взаємодії з людьми, навичками роботи в групі;

- соціально-трудова компетенція як оволодіння знаннями й досвідом у громадянсько-суспільній діяльності, соціально-трудовій сфері, галузі сімейних стосунків, питаннях економіки і права;

- компетенція особистісного самовдосконалення, яка спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку (Хуторський, 2003, с. 60).

Бельгійські експерти визначають такі компетентності:

- соціальні (активна участь у житті суспільства, комунікативні вміння, уміння співпрацювати);

- здатність діяти та думати самостійно (опанування інформаційними технологіями, уміння розв'язувати проблеми, здатність до самокерування й саморегуляції, уміння критично мислити);

- мотиваційні компетентності (здатність до навчання й винахідництва);

- ментальна рухливість (гнучкість і адаптованість);
- функціональні компетентності (лінгвістичні, технічні).

Німецькі педагоги визначили шість типів фундаментальних компетентностей:

- інтелектуальні знання (навчання впродовж усього життя);
- навчальна компетентність (уміння вчитися);
- методологічні компетентності (мовна компетентність), опанування інформаційними технологіями;
- соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, робота в команді тощо);
- ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні й індивідуальні цінності).

Підготовка фахівців фізичної культури і спорту здійснюється за освітньо-кваліфікаційною характеристикою та освітньо-професійною програмою, проводиться у вигляді своєрідного освітнього теоретичного континууму, за якого кожна наступна дисципліна навчального плану базується на сукупності знань, набутих на попередніх рівнях.

Навчальний процес будується відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм і навчального плану, розроблених на основі нормативних документів Міністерства освіти і науки України з урахуванням необхідності міждисциплінарного підходу й забезпечення наступності та логічної послідовності.

Специфіка підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту полягає в необхідності розробки індивідуальної траєкторії навчання та професійного розвитку, чіткого планування, що ґрунтується на об'єктивних закономірностях фізичного виховання (на закономірностях формування рухових умінь і навичок, розвитку фізичних якостей і паралельно засвоєння знань з конкретних навчальних дисциплін) і на відповідних їм педагогічних принципах (систематичності, доступності й індивідуалізації, прогресування).

Готовність майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до професійної діяльності характеризується вченими як цілісний прояв особистості, комплекс необхідних знань, умінь і здібностей, результат професійної освіти та виховання, соціальної зрілості особистості, компонентами якої виступає психологічна, науково-теоретична, практична, фізична й психофізична готовність.

Проаналізувавши структуру професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, перелік предметів їх професійної праці, сукупність виробничих функцій, визначено перелік умінь, якими вони повинні володіти: уміти добирати й працювати з різними джерелами інформації, працювати зі спеціальною літературою та методиками фізичного виховання; володіти комунікативними вміннями, виявляти аналітичні й технологічні вміння; формулювати, вирішувати та аналізувати завдання, що виникають під час науково-дослідної й педагогічної

діяльності; планувати уроки фізичної культури, фізкультурно-оздоровчі і спортивно-масові заходи, спортивні змагання (Сірман, 2013, с. 4).

Окрім того, фаховими видами діяльності фахівців фізичної культури і спорту є: фізкультурно-оздоровча, спортивна, виховна, організаційна та рекреаційна. Ці види включають: планування процесу фізичного виховання; планування, організацію і проведення занять з фізичної культури, позаурочних і позашкільних заходів; розробку комплексів фізичних вправ; здійснення у процесі фізичного виховання виховної роботи; пропагування здорового способу життя та контроль за рівнем здоров'я і фізичної підготовки учнів, студентів; підвищення власного професійного рівня, узагальнення та впровадження передового досвіду роботи.

Таким чином, майбутній фахівець фізичної культури – особистість, яка цілеспрямовано здобуває кваліфікацію відповідно до визначеного освітньо-кваліфікаційного рівня у процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі, спрямованої на підготовку до подальшої професійної діяльності з формування високого рівня фізичної культури і спорту та культури здоров'язбереження (Сущенко, 2003, с. 6).

Посилення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має на меті, перш за все, модернізацію навчально-педагогічного процесу, змісту структури його організації, використання інноваційних технологій для його активізації (Балашов, 2017, с. 145).

Автор П. В. Хоменко на основі системного аналізу комплексу наукових праць для оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури узагальнив та визначив критерії професійної компетентності в галузі природничо-наукових дисциплін. Критерії професійної компетентності визначено як множину характеристик, відносні та кількісні показники якої виявляють рівень відповідності професійних якостей особистості вимогам професійної діяльності:

– мотиваційний – сукупність мотивів, які спонукають до оволодіння професійною діяльністю, постійного саморозвитку та самовдосконалення;

– теоретичний – якість засвоєння теоретичних професійних знань, їх міцність та лабільність;

– діяльнісний – рівень сформованості комунікативних і організаційних здібностей та характер особистісної спрямованості;

– професійно-прикладний – ступінь відповідності сформованих характеристик особистості вимогам професійної діяльності та якість виконання елементів цієї діяльності;

– оцінно-корекційний – сформованість здатності до оцінювання власної діяльності та внесення корективів у процесі розвитку (Хоменко, 2011, с. 286).

Отже, таке уявлення про сутність професійних компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури і спорту створює теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку методології та методичного інструментарію.

Переважає більшість учених із усього світу вважають головним джерелом розвитку і зміцнення ресурсів здоров'я людини, збереження організованого механізму регуляції її життєдіяльності систематичну фізичну активність протягом усього життя. Фізична активність здійснюється на основі освоєння індивідуумом накопичених знань у галузі фізичного вдосконалення людини, цілеспрямованої зміни біологічних складових її природи й опосередкованого впливу на її соціальні складові.

Навчання руховим діям необхідно в будь-якій діяльності. Однак, тільки у сфері фізичної культури і спорту їх вивчення є ядром навчання, оскільки тут рухова діяльність постає і як об'єкт, і як засіб, і як мета вдосконалення. Навчання й підготовка майбутніх фахівців фізичній культурі і спорту специфічна. Сутність специфіки полягає в тому, що основна маса нового пізнається при засвоєнні різноманітних рухових дій, що виступають у формі фізичних вправ.

Основою фізичного і спортивного виховання людини, базисним інструментом освоєння цінностей фізичної і спортивної культури є рухи.

Учення про рухи – кінезіологія – у даний час розвивається посиленими темпами. Поняття «кінезіологічний» походить від двох грецьких слів: «Kinesis» – рух і «logos» – слово, мова, поняття, вчення.

У даний момент існують різні точки зору на визначення поняття кінезіології як науки.

На думку В. Б. Коренберга, кінезіологія – це наука, яка органічно інтегрує в одне ціле і біомеханіку, і педагогіку, і психологію, і розділи інших наук, так чи інакше допомагає формуванню й рішенню, аналізу, пізнанню, конструюванню та плануванню рухових завдань.

Такий учений, як В. К. Бальсевич визначає кінезіологію як інтегративну область наукового знання про рухову активність людини і морфологічні, функціональні, біомеханічні системи та методи їх розвитку та вдосконалення, що забезпечують цю активність.

Як указує у своїй статті А. М. Лапутін, кінезіологія – це вчення про рухову функцію організму людини. Кінезіологія є синтетичною наукою, у якій із різних точок зору із системних позицій вивчається єдиний об'єкт – рухова функція організму людини. Вона об'єднує в системній єдності такі науки, як морфологія, фізіологія, біомеханіка, біохімія, соматомоторика й дидактика. Причому, основним предметом всіх цих наук є, як правило, рухова функція організму людини. Автор наголошує, що рухова функція – одна з найважливіших функцій організму.

Ураховуючи різні погляди вчених, автор О. І. Загrevська у своїй науковій праці систематизувала існуючі напрями кінезіології та охарактеризувала

предмет вивчення і завдання, які вирішуються в межах конкретного напрямку, а також представила розробників, які займалися даною тематикою. Ці відомості представлені в таблиці 1 (Загrevська, 2015, с. 55).

Таблиця 1

Сучасні напрями розвитку кінезіологічної науки

Напрями кінезіології	Предмет вивчення	Завдання, які вирішуються в межах напрямку	Представники (розробники)
Прикладна кінезіологія (використовує зв'язки між м'язами меридіану й органами для виявлення і усунення різних порушень)	Вплив рухових дій на фізіологічні системи організму людини	Корекція здоров'я на основі його взаємозв'язку з психічними, емоційними, моральними і духовними аспектами існування особистості	Д. Гудхарт, П. Деннісон, Г. Деннісон і ін., І. Р. Шмідт, J. Shafer
Спортивна кінезіологія (ґрунтується на побудові «моделі оптимальної техніки» рухової дії)	Спортивна рухова активність	Удосконалення технології навчання спортивним руховим діям на основі інтеграції їх смислового образу з зоровим і кінестетичним	М. А. Бернштейн, В. Б. Коренберг, В. К. Бальсевич, Х. Х. Гросс та ін.
Освітня кінезіологія (ґрунтується на взаємозв'язку рухової діяльності та когнітивної сфери особистості)	Технологія застосування кінезіологічних засобів в освітньому процесі	Розвиток здатності до навчання (поліпшення читання, письма), розвитку пам'яті, мислення і т.д.	Х. Х. Гросс, Д. Гудхарт, П. Деннісон, Г. Деннісон, В. М. Ірхін, О. В. Польщикова та ін.
Онтокінезіологія (ґрунтується на принципах природо- і соціосообразності розвитку кінезіологічного потенціалу людини)	Фундаментальні закономірності вікового розвитку рухової діяльності людини	Удосконалення рухової діяльності людини на різних етапах його онтогенезу	М. А. Бернштейн, В. К. Бальсевич
Педагогічна кінезіологія (ґрунтується на соціокультурній теорії рухових дій)	Психосемантика діяльнісної свідомості	Смислове проектування рухової діяльності	Х. Х. Гросс, С. В. Дмитриєв, Д. Д. Донський, В. Л. Уткін

Спираючись на вищезазначену таблицю, для нашого дослідження становлять інтерес ідеї педагогічної кінезіології. У педагогічній кінезіології виникають нові цільові установки: пояснювати цільосмисловий зміст тих чи

інших рухових дій (формувати його смисловий образ і смислову структуру); передавати сенс тих чи інших суджень, тверджень, висновків (смислова організація знань); розробляти технологічно раціональні способи систем рухів у навчальній діяльності; спонукати студентів до роздумів, творчого пошуку, самоаналізу й самоконтролю у сфері фізичної культури і спорту.

Центральним поняттям педагогічної кінезіології є модель оптимальної техніки. Як правило, це – словесний опис раціональної техніки, ілюстрований малюнками, який містить:

1. Опис фазового складу рухової дії.

2. Опис і фотографії (або схематичні зображення) оптимальних граничних поз, що людина повинна приймати на початку й наприкінці кожної фази (без зупинки руху).

3. Перерахування цілей, до яких потрібно прагнути при виконанні всієї рухової дії і кожної з її фаз, і задач, які потрібно вирішити для досягнення цілей.

Коли фахівці з педагогічної кінезіології обмірковують і формулюють модель, вони виходять із уявлення про рухову дію як систему, що характеризується складом та структурою, тобто, насамперед, намагаються зрозуміти, з яких просторових і тимчасових елементів (елементарних дій) складається цілісна дія і за якими закономірностями організований взаємозв'язок між ними.

Слід зазначити, що великий вплив на становлення й розвиток рухової функції надають соціокультурні чинники, пов'язані з цілеспрямованим педагогічним процесом навчання і виховання у процесі організованого фізичного виховання, спортивного тренування, а також самостійних форм фізкультурно-спортивних занять.

Науковцями доведено, що в певні вікові періоди життя виділяються стабільні періоди в розвитку кінезіологічного потенціалу: формування (від народження до 18 років), становлення (від 18 до 25 років), стабілізації (від 25 до 40 років), згасання (від 40 до 60 років). Виділення даних періодів є важливим в усвідомленні фізичної культури і спортивної діяльності людини в контексті розвитку її кінезіологічного потенціалу.

Кінезіологічний потенціал, на думку В. К. Бальсевич, – це морфофункціональний, біомеханічно і психологічно забезпечений системно функціонуючий комплекс умінь і навичок виконання цілеспрямованих рухових дій із заданими кількісними та якісними характеристиками.

На думку більшості фахівців, саме студентський вік є важливим етапом становлення фізичної культури особистості, а особливо кінезіологічної компетентності.

Тому саме у студентському віці необхідно навчити студентів розвитку і вдосконаленню свого кінезіологічного потенціалу, що забезпечує їх

психофізичну готовність до майбутньої професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту, тобто сформувати їх кінезіологічну компетентність.

Виходячи з вищезазначеного, можна вважати, що модель кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, у якості структурних компонентів включає в себе мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-смысловий та емоційно-вольовий компоненти.

Стисло розглянемо кожний компонент.

1. Мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, потреби у фізкультурно-спортивній діяльності. Мотиваційний компонент кінезіологічної компетентності включає стійкий інтерес студента до розвитку свого кінезіологічного потенціалу, потребу у фізкультурно-спортивній активності, прагнення до фізкультурно-спортивного саморозвитку й самовдосконалення.

2. Когнітивний компонент кінезіологічної компетентності визначає рівень знаннєвої бази та інтелектуального розвитку студента, його творчих здібностей. Він передбачає знання теоретичних і методологічних основ фізичної культури та спорту, що визначають ступінь сформованості науково-теоретичної і практичної готовності до розвитку свого кінезіологічного потенціалу, який забезпечує психофізичну готовність до майбутньої професійної діяльності.

3. Діяльнісний компонент визначається кінезіологічною діяльністю, у процесі якої компетентність формується й реалізується. Даний компонент є практико-орієнтованою основою фізкультурно-спортивної діяльності студента і характеризується спрямованістю на розвиток свого кінезіологічного потенціалу, що забезпечує здатність до продуктивної соціальної і професійної діяльності протягом усього життя.

4. Ціннісно-смысловий компонент кінезіологічної компетентності включає цінності, «важливу сутність», нейромоторні програми врядування та регуляції в їх відношенні до цілей, засобів і результатів рішення рухових завдань у сфері фізичної культури і спорту. Цінності й сутності лежать в основі кінезіологічної діяльності.

5. Емоційно-вольовий компонент включає емоційність як позитивний емоційний фактор, ціннісний показник усвідомлення суб'єктом необхідності фізкультурно-спортивної активності, позитивне активне емоційно забарвлене ставлення до фізкультурного саморозвитку та самовдосконалення. Даний компонент включає також здатність до адекватної самооцінки свого кінезіологічного потенціалу, саморегуляції поведінки й діяльності.

З огляду на вищезазначене, можна сказати, що під терміном «кінезіологічна компетентність» можна розуміти складну особисту якість, що включає в себе здатність і готовність до її опанування (мотиваційний компонент компетентності), знання основ кінезіологічної діяльності

(когнітивний компонент), уміння й досвід самостійного застосування кінезіологічних засобів у навчальній і начально-тренувальній та позанавчальній діяльності (діяльнісний компонент), ціннісне ставлення до кінезіологічної діяльності як основного засобу підвищення рівня здоров'я, працездатності тощо (ціннісно-смысловий компонент) і емоційно-вольову регуляцію діяльності та поведінку (емоційно-вольовий компонент).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, кінезіологічна компетентність у контексті нашого міркування, з одного боку, виступає характеристикою професійної діяльності фахівця, а з іншого – особливістю виконуваної ним професійної діяльності, обумовлює змістовну сутність компетентності, задає специфіку складу її компонентів і умов їх формування, що потребує більш детального вивчення.

Проаналізувавши підходи вчених до визначення даного поняття та враховуючи специфіку діяльності фахівців фізичної культури і спорту, можна стверджувати, що кінезіологічна компетентність є базовим та системоутворювальним поняттям і розглядається як система знань, умінь та особистісних якостей, які відповідають змісту професійної діяльності, що передбачає: усвідомлення особистістю своїх прагнень до діяльності – потреб та інтересів; бажань і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності, уяви про свою соціальну роль; самооцінку особистих якостей і властивостей як майбутнього фахівця (професійних знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей; регулювання свого професійного становлення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Балашов, Д. (2017). Обоснование модели процесса подготовки будущих учителей физической культуры к инновационной профессиональной деятельности. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 142–150 (Balashov, D. (2017). Rationale for the model of the process of preparing future physical education teachers for innovative professional activities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 142–150).
2. Гауряк, О. Д. (2011). *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах педагогічної практики* (Hauriak, O. D. (2011). *Formation of professional competence of the future teacher of physical culture in conditions of pedagogical practice*).
3. Дерєка, Т. Г. (2017). *Акмеологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання* (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Київ (Dereka, T. H. (2017). *Acmeological foundations of continuous professional training of specialists in physical education* (DSc thesis). Kiev).
4. Загревская, А. И. (2015). *Физкультурно-спортивное образование студентов на основе кинезиологического подхода*. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета (Zahrevska, A. I. (2015). *Physical and sports education of students based on kinesiological approach*. Tomsk: Publishing House of Tomsk State University).
5. Кубенко, І. М. (2010). Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою»*, 1, 1–13 (Kubenko, I. M. (2010). What is competence and how is it understood in education? *Supplement to the e-journal "Theory and Methods of Education Management"*, 1, 1–13).

6. Лапутин, А. Н. (2007). *Кинезиология – учение о двигательной функции организма человека* (Laputin, A. N. (2007). *Kinesiology – the doctrine of the motor function of the human body*).

7. Онаць, О. М. (2006). *Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Onats, O. M. (2006). *Management of development of professional competence of a young teacher of a comprehensive education institution* (PhD thesis). Kyiv).

8. Сірман, О. В. (2013). Професійна компетентність майбутнього вчителя фізичної культури як ключовий вектор фахової підготовки. *Педагогіка, психологія і соціологія – Теорія і методика учёбы, воспитания и образования*, 1–4 (Sirman, O. V. (2013). Professional competence of the future teacher of physical culture as a key vector of professional training. *Pedagogy, Psychology and Sociology – Theory and Methods of Learning, Upbringing and Education*, 1–4).

9. 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 in physical education and sports in higher education institutions* (PhD thesis abstract). Kyiv).

10. Хоменко, П. В. (2011). Предметні біологічні компетентності в системі формування професійної майстерності майбутнього фахівця фізичної культури. *Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць*, 285–289 (Khomenko, P. V. (2011). Subject biological competencies in the system of formation of professional skills of the future specialist of physical culture. *Origins of pedagogical skill. Collection of scientific works*, 285–289).

11. Хуторской, А. К. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 58–64 (Khutorskoi, A. K. (2003). Key competencies as a component of a personality-oriented educational paradigm. *Folk education*, 58–64).

РЕЗЮМЕ

Петренко Юлия. Основные структурные компоненты кинезиологической компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта.

В данной статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта. Анализируются взгляды ученых на понятие профессиональной компетентности и рассматриваются основные структурные компоненты кинезиологической компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта. Выявлено, что кинезиологическая компетентность, с одной стороны, выступает характеристикой профессиональной деятельности специалиста, а с другой – особенностью выполняемой им профессиональной деятельности, что обуславливает содержательную сущность компетентности, но еще нуждается в уточнении и конкретизации.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, кинезиологическая компетентность, специалисты, физическая культура, спорт.

SUMMARY

Petrenko Yuliia. The main structural components of the kinesiological competence of the future specialists in physical culture and sports.

In this article the problem of professional training of the future specialists in physical culture and sports is considered. In general, the problem of increasing the effectiveness of professional-pedagogical training of the future teachers of physical education in pedagogical universities remains poorly investigated. At the same time, features of training of the future teachers in higher educational establishments in the field of physical culture and sports are

even less studied. The views of scientists on the concept of professional competence of the future specialists in physical culture and sports are analyzed.

The aim of the article is defining and theoretical substantiation of the main structural components of the kinesiological competence of the future specialists in physical culture and sports. The main feature of the system of physical education, scientists consider the formation of a holistic person, which involves an active influence not only on its physical potential, but also on consciousness, psyche and intelligence, contributes to the formation of stable positive motivation, value orientations, interests and needs in physical activity and healthy lifestyle.

It is found out that kinesiological competence in the context of our reasoning, on the one hand, is a characteristic of professional activity of a specialist, and on the other – a feature of his professional activity, which determines content of the competence, specificity of the composition of its components and conditions for their formation, but still requires clarification and specification.

The main directions of professional training of the future specialists in physical culture and sports are reviewed and the effectiveness of professional activity is determined to a large extent by the professional competence of a specialist in physical culture and sports, which is an integrated personality trait of a person who is formed at the educational stage, is finally developed in the process of practical activities and provides a competent approach to the solution of professional tasks, conditions for improvement of the pedagogical activity.

Professional training of the future specialists in physical culture and sports must meet the requirements of the logic and methodology of modern science; organically fit into the general theory of the culture of personality and society; give opportunity to set and solve philosophical, cultural, sociological, psychological and pedagogical problems.

Key words: *professional training, competence, kinesiological competence, specialists, physical culture, sports.*

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

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/199-211

СТАН СФОРМОВАНOSTI ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті описано педагогічний експеримент щодо формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки. Окреслено критерії аналізу й оцінки стану сформованості дослідницької компетентності. Охарактеризовано критеріально-рівневий інструментарій оцінки сформованості компонентів дослідницької компетентності. Описано показники комунікативного компоненту за репродуктивним, продуктивним і творчим рівнями. Доведено вплив авторської дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології на процес професійної підготовки.

Ключові слова: *сформованість дослідницької компетентності, майбутні вчителі біології, лінійний педагогічний експеримент, критерії, показники, рівні, професійна освіта.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної системи освіти характеризується цілеспрямованим упровадженням компетентнісного підходу, який, на відміну від традиційного, передбачає не озброєння суб'єктів освіти готовим комплектом «знання-уміння-навички», а компетентностями, тобто формування в них універсальних динамічних умінь, що дозволяють вирішити життєво та професійно важливі завдання. У зв'язку з цим постала нагальна проблема щодо шляхів оцінювання компетентностей студентів у процесі їх професійної підготовки. Це, у свою чергу, допоможе відстежувати динаміку сформованості дослідницької компетентності й обґрунтовувати розроблену дидактичну систему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні набуття випускниками закладів загальної середньої освіти компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій визначено й закріплено Законом України «Про освіту» (2017) та Концепцією «Нова українська школа» (2016).

Тому дослідницьку компетентність майбутніх учителів біології ми розглядаємо як комплекс двох важливих аспектів: готовності та здатності майбутніх спеціалістів організовувати й реалізовувати як власну навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність, так і відповідну діяльність своїх учнів у процесі опанування ними природничих дисциплін.

Таким чином, 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, проявляється в готовності та здатності здійснювати власну дослідницьку діяльність у типових і нестандартних умовах та організовувати відповідну діяльність своїх учнів (Пташенчук, 2017 г, с. 142).

Компонентами дослідницької компетентності майбутніх учителів біології визначено такі: когнітивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-особистісний і комунікативний.

Проблемі пошуку шляхів формування й оцінювання дослідницьких умінь і загалом дослідницької компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін присвячено праці таких дослідників: В. Константінова (Константінов, 2010, с. 137), Л. Бурчак (Бурчак, 2011, с. 13), Н. Москалюк (Москалюк, 2013, с. 13), М. Сидорович (Сидорович, 2014, с. 129), В. Грубінка, А. Степанюк (Грубінко, Степанюк, 2016, с. 233) та інших. У контексті нашого дослідження певний інтерес становлять дослідження щодо визначення критеріїв і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів біології (Рябченко, 2016, с. 299) та дослідницьких компетенцій майбутніх учителів математики (Берсенєва, 2015, с. 6).

Разом із тим, проблема системного формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології та її оцінювання на сучасних освітніх теренах залишається актуальною.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності використання критеріально-рівневого інструментарію з метою оцінки стану сформованості дослідницької компетентності та аналізі динаміки її сформованості в ході проведення лінійного педагогічного експерименту.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано комплекс методів: теоретичних (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення одержаних даних), емпіричних (анкетування, тестування, бесіди, спостереження, педагогічний експеримент); методів математичної статистики (кількісний та якісний аналіз) отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Мета проведеного педагогічного експерименту полягала в перевірці ефективності розробленої нами дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі їх професійної підготовки на природничо-географічному факультеті Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, факультеті природничої і фізико-математичної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, природничому факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та хіміко-біологічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Дослідження включало чотири етапи наукового пошуку:

- *констатувальний етап*, метою якого було з'ясування сучасного стану та проблем професійної підготовки майбутніх учителів біології, визначення рівня сформованості їх дослідницької компетентності;

- *пошуковий етап* проводився з метою пошуку та відбору дидактичних підходів, методів, форм і засобів навчання, педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології; результатом чого стало розроблення дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології;

- *формувальний етап* передбачав упровадження й експериментальну перевірку авторської дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у ході проведення формувального етапу експерименту;

- *контрольно-коригувальний етап*, протягом якого здійснено математично-статистичну обробку одержаних даних, проаналізовано та узагальнено результати педагогічного експерименту; сформульовано відповідні висновки дисертаційного дослідження; оформлено текстовий рукопис дисертації.

На різних етапах в експериментальному дослідженні участь брало 645 респондентів таких категорій: 550 студентів I-V курсів і 21 викладач зазначених факультетів, 45 учителів біології закладів загальної середньої освіти Сумської, Полтавської та Чернігівської областей, 29 слухачів МАН у м. Суми (секції: валеологія, психологія, зоологія та біологія людини).

На початку констатувального етапу експерименту проведено анкетування студентів (n=407), викладачів (n=21) і вчителів біології (n=47) з метою з'ясування їх ставлення до проблеми формування дослідницької компетентності в учнівській молоді, по-перше, а, по-друге, – виявлення можливих шляхів формування дослідницької компетентності.

Результати анкетування свідчать, що 81,0 % викладачів вважає дослідницьку компетентність обов'язковою складовою професійно-педагогічної компетентності вчителів біології. Одночасно з цим, багатий досвід дослідницької діяльності мають 38,3 % практикуючих учителів, 48,9 % займаються нею епізодично, а 12,8 % – взагалі не мають такого досвіду. Лише 40,2 % практикуючих учителів біології розглядають дослідницьку діяльність як обов'язкову та необхідну в своїй професійній роботі, 14,9 % упевнені, що сучасні педагогічні університети готують студентів до дослідницької діяльності у школі, 44,7 % – «швидше готують, ніж ні».

У педагогічній діяльності викладачів і вчителів переважають пояснювально-ілюстративний метод (61,9 і 80,9 % відповідно), потім – частково-пошуковий метод та проблемного викладу (відповідно 61,7 % і 52,4 % відповідно), дослідницькі методи використовують тільки 38,1 % викладачів і 38,3 % учителів. Зазначимо розбіжність у використанні репродуктивного методу: якщо у відповідях викладачів він становить лише 9,5 %, тоді як відсоток студентів, що відзначають його основним у своїх університетах, складає 45,2 %.

Переважає більшість викладачів (81,0 %) зазначає, що вже під час викладання своїх навчальних дисциплін створюють такі умови, що будуть сприяти набуттю студентами дослідницької компетентності, 61,9 % при плануванні дослідницької діяльності враховує побажання й особливості кожного студента.

Також з'ясовано, що систематично в ролі дослідника на лекціях, лабораторних і практичних роботах відчувають себе лише 11,3 % студентів; переважання завдань дослідницького характеру під час польових практик засвідчують 36,6 % студентів; беруть участь у роботі наукових гуртків і проблемних груп 15,5 % студентів; публікації з біологічних наук мають 17,0 % студентів, а з педагогічних – 12,5 %; досвід доповідей на студентських конференціях мають 18,2 % студентів; у предметних олімпіадах із природничих дисциплін (I тур) брали участь 23,1 % студентів.

Серед основних причин, що заважають бажанню та можливості їм займатися дослідницькою діяльністю, студенти вказують такі: брак часу

через значне навчальне навантаження (45,0 %) або необхідність підробляти (21,6 %), недостатня матеріально-технічна база (20,6 %), відсутність зовнішнього стимулювання та ініціативи (20,6 %).

Зазначені результати дослідження свідчать про відсутність системного підходу щодо залучення студентів до дослідницької діяльності, що негативно впливає на рівень сформованості їх дослідницької компетентності.

Указані причини викликали необхідність зробити дослідницьку діяльність студентів органічною складовою їх освітнього процесу та професійної підготовки, що враховано нами при розробці й обґрунтуванні дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Одночасно, виникла проблема визначити метод оцінки одержаних результатів експерименту. У якості такого обрано порівняльний аналіз вихідних і кінцевих показників стану сформованості дослідницької компетентності та її компонентів.

Для оцінки стану сформованості компонентів дослідницької компетентності майбутніх учителів використано критеріально-рівневий інструментарій, який є доцільним в умовах реалізації компетентнісного підходу й передбачає виділення компонентів дослідницької компетентності та їх показників, визначення та обґрунтування критеріїв і рівнів сформованості дослідницької компетентності.

Оцінка дослідницької компетентності як інтегративної та динамічної категорії здійснювалася окремо за кожним визначеним компонентом: мотиваційно-особистісним, діяльнісно-операційним, когнітивним і комунікативним.

З огляду на виділені нами компоненти дослідницької компетентності, визначено відповідні однойменні критерії оцінки сформованості дослідницької компетентності: когнітивний, діяльнісно-операційний, мотиваційно-особистісний і комунікативний. Для кожного критерію означено показники, за ступенем прояву яких визначався рівень сформованості відповідного компоненту дослідницької компетентності.

Так, *мотиваційно-особистісний критерій* передбачав визначення ступеня прояву таких показників, як розвиток у студентів інтересу та прагнення до дослідницької діяльності з біології та педагогіки, усвідомлення її значущості у професійній роботі вчителя; рівня прояву таких особистісних якостей, як самокритичність, вольові здатності, креативність, спостережливість, допитливість, самостійність, ініціативність; прагнення до реалізації власної навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності, організації такої для учнів під час подальшої професійної діяльності.

Діяльнісно-операційний критерій розкривав ступінь оволодіння способами пошукової діяльності та формування дослідницької стратегії – уміння бачити проблему, висувати гіпотезу, здобувати інформацію різними

шляхами, будувати запитання, структурувати матеріал, формулювати висновки, інтерпретувати й оформлювати результати дослідження, впроваджувати їх у практику; опанування дослідницьких методів (біологічних і психолого-педагогічних) і набуття досвіду їх застосування у стандартних та нестандартних умовах; здатність застосовувати спеціальні прилади та обладнання.

Когнітивний критерій характеризував ступінь опанування майбутніми вчителями біології системою предметних, міжпредметних, метапредметних і фахових знань, становлення наукового світосприйняття й засвоєння основних методологічних знань щодо логіки, структури, методів та функцій дослідницької діяльності з біології і педагогіки, розвитку критичного та творчого мислення.

Комунікативний критерій характеризував ступінь здатності представляти, захищати й транслювати результати своїх досліджень, ефективно працювати в команді, налагоджувати співпрацю з однодумцями, у тому числі з інших закладів освіти та профільних установ; організовувати дослідницьку діяльність своїх учнів; популяризувати важливість і значення наукових знань та дослідницької діяльності, зокрема з біології тощо.

Таким чином, під рівнем сформованості дослідницької компетентності розуміється ступінь активності та повнота прояву всіх її компонентів.

З погляду на те, що будь-яка компетентність (у нашому дослідженні дослідницька) передбачає застосування набутих знань і вмінь як за стандартних, так і за нестандартних умов, прояв активної (дослідницької) позиції особистості, розвиток її мотиваційної та ціннісної сфери, погоджуємося з позицією дослідників С. Бахаревої та Н. Мінькової (Бахарева, Мінькова, 2013, с. 8), О. Замолоцьких і О. Дурневої (Замолоцьких, Дурнева, 2013, с. 84), О. Берсеневої (Берсенева, 2015, с. 6), Л. Гаврутенко (Гаврутенко, 2017, с. 85), і вважаємо доцільним виділення таких рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів біології та її компонентів: репродуктивний, продуктивний і творчий. Наводимо в якості прикладу характеристику ступенів прояву показників і рівнів сформованості комунікативного компоненту дослідницької компетентності майбутніх учителів біології (табл. 1).

Для оцінки рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів біології використано такі методи: опитування, анкетування, інтерв'ювання, тестування, спостереження, самооцінка. Основним засобом оцінки кожного визначеного компоненту дослідницької компетентності виступили власне розроблені компетентнісно-орієнтовані завдання-тести, які моделюють ситуації, що є актуальними для майбутньої професійної діяльності, та дозволяють перевірити здатність застосовувати набуті знання на практиці.

Рівні сформованості комунікативного компонента дослідницької компетентності майбутніх учителів біології

Рівні сформованості	Характер ознаки прояву показників комунікативного компонента дослідницької компетентності
Репродуктивний	Студенти уникають усних відповідей і публічних виступів, прагнуть зайняти роль слухача; воліють зайняти чужу позицію, ніж відстоювати власну думку; з утрудненням захищають результати своєї дослідницької роботи, губляться перед поставленими запитаннями; уникають групових форм роботи або займають пасивну позицію при виконанні спільних справ; уникають участі в наукових і громадських спільнотах факультету/університету, ухиляються від взаємодії з учнями, під час педагогічної практики відчують дискомфорт
Продуктивний	Студенти мають досвід публічних виступів в умовах аудиторних і позааудиторних форм організації освітнього процесу; здатні логічно викладати свої думки як усно, так і письмово; воліють працювати в команді переважно в ролі виконавця; за умов попередньої підготовки здатні передавати свій досвід і знання іншим; схильні відстоювати свою думку ситуативно та шукати компроміси залежно від зовнішніх умов; за умов зовнішньої стимуляції беруть участь у наукових і громадських спільнотах факультету/університету; співпраця з учнями відбувається під час педагогічної практики та спільних дослідницьких проектів тощо
Творчий	Студенти мають успішний досвід публічних виступів, у тому числі на конференціях/дебатах/конкурсах тощо; вільно володіють матеріалом доповіді, доповідь готують самостійно; залюбки виступають опонентом доповідача; прагнуть співпраці з однопісляками з інших університетів України та/або інших країн; беруть активну участь у роботі студентського наукового товариства та/або інших наукових і громадських спільнот факультету/університету; здатні організувати дослідницьку діяльність групи та бути її активним учасником; виявляють вміння відстоювати власну думку й одночасно бути толерантними до думок інших; прагнуть співпраці з учнями, можуть виступати ініціаторами та організаторами різноманітних природоохоронних, інтелектуально-пізнавальних заходів для учнів, бути консультантами дослідницьких проектів учнів у літніх біологічних таборах тощо

Для дослідження ефективності розробленої дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології у процесі професійної підготовки організовано та проведено послідовний (лінійний) педагогічний експеримент (Сисоєва, 2013, с. 141). У даному випадку проведено дослідження всього контингенту студентів I-V курсів на початку констатувального етапу (n=390) та в кінці формувального етапу педагогічного експерименту (n=399). Вибір послідовної структури експерименту обумовлено сучасними реаліями педагогічних університетів України. Сьогодні складно забезпечити коректні умови для організації, функціонування та контролю паралельної діяльності контрольної й

експериментальної груп. Серед основних причин цього виокремимо такі: значне скорочення контингенту студентів педагогічних університетів, а отже й кількості студентів в академічних групах; законодавчо затверджена автономія закладів вищої освіти, що обумовлює складність з уніфікацією змісту, методів і форм освітнього процесу в різних університетах тощо.

Досліджувані якісні показники визначалися до та після впровадження розробленої дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Після проведення констатувального етапу експерименту, який засвідчив вихідний рівень сформованості дослідницької компетентності та її компонентів майбутніх учителів біології, проведено пошуковий етап. На основі аналізу результатів констатувального етапу педагогічного експерименту було розроблено дидактичну систему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, до якої увійшли підходи до навчання, принципи, методи, засоби, форми освітнього процесу та педагогічні умови (організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні).

З огляду на те, що Закон України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014) не передбачає в освітньо-науковій програмі першого (бакалаврського) ступеня вищої освіти дослідницької (наукової) компоненти, то основною метою авторської дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології було розкриття та реалізація дослідницького потенціалу лекцій, лабораторних і практичних робіт, навчальних польових практик, позааудиторних форм організації освітньої діяльності студентів-біологів.

Зазначимо основні заходи, які реалізовано під час проведення дослідження в межах формувального етапу педагогічного експерименту:

- забезпечення дослідницького практико- та професійно-орієнтованого змісту лекцій, лабораторних і практичних робіт, польових практик (Пташенчук, 2017 а, б);
- систематичне використання в освітньому процесі проблемних і ситуативних завдань (Пташенчук, 2017 в);
- надання домашнім завданням дослідницького характеру;
- обов'язкове виконання ІНДЗ з основних фахових і спеціальних дисциплін;
- спонукання студентів до пролонгованих досліджень (від ІНДЗ через курсову роботу до кваліфікаційної);
- написання есе (в якості однієї з форм контролю знань і тренування перед написанням тез і статей);
- спонукання студентів до написання тез і статей;
- максимальне охоплення студентів написанням І туру предметної олімпіади з біології;

- організація студентського наукового товариства та сприяння його активній діяльності;
- активне залучення студентів, у тому числі й першокурсників, до участі в наукових гуртках і проблемних групах факультету;
- організація руху інтелектуально-пізнавальних заходів на факультеті;
- організація системи кураторства студентами старших курсів дослідницької діяльності першокурсників;
- залучення студентів до організації та реалізації учнівських або спільних дослідницьких проектів (в умовах закладів загальної середньої освіти, літніх біологічних таборів, учнівських олімпіад, МАН тощо).

У кінці формульовального етапу педагогічного експерименту проведено контрольний вимір рівня сформованості дослідницької компетентності та її компонентів всього контингенту майбутніх учителів біології. Результати контрольних вимірів констатувального та формульовального етапів експерименту наведено в таблиці 2.

Загальна сума балів чотирьох діагностичних тестів (за кожним компонентом) дала можливість обрахувати загальний рівень сформованості дослідницької компетентності до та після педагогічного експерименту. Динаміку її рівня протягом експерименту показано на рис. 1.

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості компонентів дослідницької компетентності, (%)

Компоненти дослідницької компетентності	Рівні сформованості								
	репродуктивний			продуктивний			творчий		
	Етапи експерименту: <i>К – констатувальний Ф – формульовальний</i>								
	К	Ф	Р*	К	Ф	Р*	К	Ф	Р*
Когнітивний	23,8	13,5	-10,3	66,7	74,2	+7,5	9,5	12,3	+2,8
Діяльнісно-операційний	29,5	20,1	-9,4	65,4	66,4	+1,0	5,1	13,5	+8,4
Мотиваційно-особистісний	15,4	9,3	-6,1	75,6	80,5	+4,9	9,0	10,3	+1,3
Комунікативний	13,6	7,3	-6,3	74,6	77,7	+3,1	11,8	15,0	+3,2

*Р – різниця, %

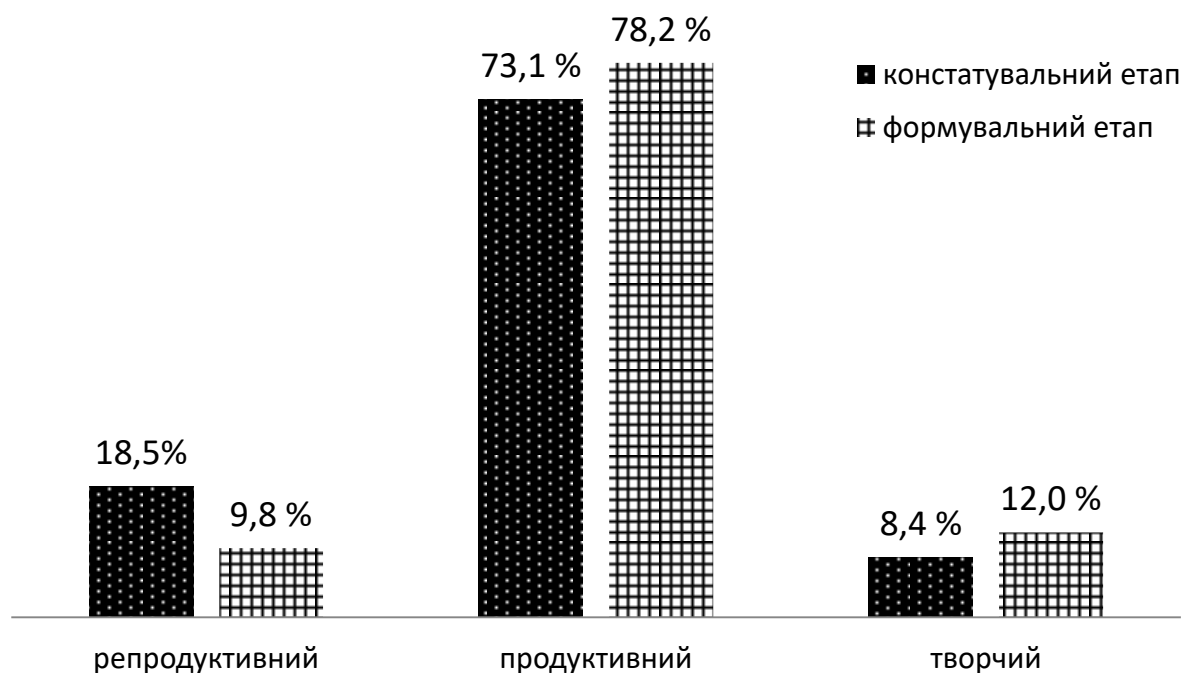


Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів біології під час педагогічного експерименту

Кількісний аналіз отриманих результатів експериментального дослідження із застосуванням методу математичної статистики засвідчив, що впровадження дидактичної системи в освітній процес позитивно вплинуло на стан сформованості всіх компонентів дослідницької компетентності студентів. Обґрунтований аналіз емпіричних результатів дослідної роботи підтверджує ефективність упровадження запропонованої дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології.

Для доведення статистичної значущості кількісних змін, що відбулися у студентів щодо зростання рівнів дослідницької компетентності та її компонентів після проведення формувального етапу експерименту, використано критерій однорідності χ^2 (Новіков, 2004, с. 51).

Результати обрахунків показали, що всі значення χ^2 -критерію є більшими за відповідне критичне значення χ^2 -критерію ($\chi^2 = 5,99$) для двох ступенів свободи і вірогідності допустимої похибки менше, ніж 0,05. Отже, з вірогідністю похибки не більше 0,05 можна стверджувати, що в результаті впровадження дидактичної системи в майбутніх учителів біології емпіричні розподіли студентів за рівнями сформованості дослідницької компетентності на початку та наприкінці формувального етапу експерименту суттєво різняться, тобто відбулися статистично значущі зміни.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили достовірне зростання рівнів сформованості як окремо кожного компоненту дослідницької компетентності, так і власне її як інтегративного показника. Отримані результати доводять ефективність розробленої дидактичної системи формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології, що робить доцільним використання її у процесі професійної підготовки майбутніх учителів не лише біології, а й інших дисциплін природничого циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахарева, С. Р., Минькова, Н. О. (2013). Методические подходы к формированию и оценке специальных профессиональных компетенций бакалавров направления «педагогическое образование», профиль Биология. *Международный журнал экспериментального образования*, 10, 8-11 (Bakhareva, S. R., Minkova, N. O. (2013). Methodological approaches to the formation and evaluation of specific professional competencies of bachelor degree program "Pedagogical education", profile – Biology. *International journal of experimental education*, 10, 8-11).
2. Берсенева, О. В. (2015). Критериальная модель и уровни сформированности исследовательских компетенций будущих учителей математики. *Интернет-журнал «Науковедение»* (Berseneva, O. V. (2015). Criterion model and levels of formed research competence of future teachers of Mathematics. *Internet-journal "Science study"*). Retrieved from: <http://naukovedenie.ru/PDF/24PVN515.pdf>.
3. Бурчак, Л. В. (2011). *Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Полтава (Burchak, L. V. (2011). *Forming research competence of future teacher of chemistry in the system of higher education* (PhD thesis abstract). Poltava).
4. Гаврутенко, Л. А. (2017). *Формування професійних вмінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю у процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Havrutenko, L. A. (2017). *The formation of professional skills of future junior specialists on economics in the process of professional disciplines learning* (PhD thesis). Kyiv).
5. Грубінко, В. В., Степанюк, А. В. (2016). Система формування дослідницьких вмінь майбутніх учителів природничих дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2, 227-235 (Hrubinko, V. V., Stepaniuk, A. V. (2016). System of the future sciences teachers' research competence formation. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 227-235).
6. Закон України «Про вищу освіту» (*Law of Ukraine "On Higher Education"*). (2014). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Замолоцких, Е. Г., Дурнева, Е. Е. (2013). Разработка диагностических средств оценки уровней сформированности профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений. *Психолого-педагогический поиск*, 1, 82-87 (Zamolotskikh, E. N., Durneva, E. E. (2013). Development of diagnostic tools for assessing the levels of formation of professional competencies of students in higher education institutions. *Psychological and pedagogical search*, 1, 82-87).
8. Константинов, В. А. (2010). Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада. *Ярославский педагогический вестник*, 3, Т. II, 135-139 (Konstantinov, V. A. (2010). Formation of Students' Research Competence in Conditions of the University Botanical Garden. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 3, V. II, 135-139).

9. Москалюк, Н. В. (2013). *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Moskaliuk, N. V. (2013). *The formation of the research skills of the future teachers of the natural profile in the process of study of the biological disciplines* (PhD thesis abstract). Ternopil).

10. *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи* ("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. Новиков, Д. А. (2004). *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*. Москва: МЗ-Пресс (Novikov, D. A. (2004). *Statistical methods in pedagogical studies (typical cases)*. Moscow: MZ-Press).

12. Пташенчук, О. О. (2017). *Вікова фізіологія і шкільна гігієна: методичні вказівки до виконання лабораторних, самостійних та індивідуальних навчально-дослідницьких робіт*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Ptashenchuk, O. O. (2017). *Age physiology and school hygiene: methodolical instructions for the implementation of laboratory, independent and individual educational-research work*. Sumy: PPE Tsoma S. P.).

13. Пташенчук, О. О. (2017). *Екологія людини: методичні вказівки до виконання практичних, самостійних та індивідуальних навчально-дослідницьких робіт*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Ptashenchuk, O. O. (2017). *Human Ecology: Methodological instructions for the implementation of practical, independent and individual educational-research work*. Sumy: PPE Tsoma S. P.)).

14. Пташенчук, О. О. (2017). *Проблемні та ситуативні задачі з біології: збірник задач і вправ*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Ptashenchuk, O. O. (2017). *Problematic and situational problems in Biology: a collection of tasks and exercises*. Sumy: PPE Tsoma S. P.).

15. 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 future teachers of biology as the need of the hour*. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*, 4, 135-144).

16. Сидорович, М. М. (2014). *Роль проблемних груп студентів у формуванні дослідницьких умінь під час фахової підготовки біологів та екологів*. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (с. 126-130) (Sydorovych, M. M. (2014). *The role of problem groups of students in the formation of research skills during the professional training of biologists and environmentalists*. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (pp. 126-130). Retrieved from: <http://archive.ws-conference.com/rol-problemnix-grup-studentiv-u-formuvanni-doslidnickix-umin-pid-chas-faxovo%D1%97-pidgotovki-biologiv-ta-ekologiv>).

17. Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Рівне: Волинські обереги (Sysoieva, S. O., Krystopchuk, T. Ye. (2013). *Methodology of scientific and pedagogical researches*. Rivne: Volynski oberehy).

РЕЗЮМЕ

Пташенчук Оксана. Состояние сформированности исследовательской компетентности будущих учителей биологии в процессе проведения педагогического эксперимента.

В статье описан педагогический эксперимент по формированию исследовательской компетентности будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки. Определены критерии анализа и оценки состояния

сформированности исследовательской компетентности. Охарактеризовано критериально-уровневый инструментарий оценки сформированности компонентов исследовательской компетентности. Описаны показатели коммуникативного компонента на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях. Доказано влияние авторской дидактической системы формирования исследовательской компетентности будущих учителей биологии на процесс профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *сформированность исследовательской компетентности, будущие учителя биологии, линейный педагогический эксперимент, критерии, показатели, уровни, профессиональное образование.*

SUMMARY

Ptashenchuk Oksana. The state of formation of research competence of the future teachers of Biology in the process of conducting a pedagogical experiment.

The purpose of the article is to substantiate the feasibility of using the criterion-level toolkit to assess the state of formation of research competence and analyze the dynamics of its formation during conducting of a linear pedagogical experiment.

In order to achieve this goal a set of methods is used: theoretical (analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of the obtained data), empirical (questioning, testing, conversation, observation, pedagogical experiment); methods of mathematical statistics (quantitative and qualitative analysis) of the obtained data.

The article describes a pedagogical experiment on the formation of research competence of the future Biology teachers in the process of professional training. In order to study the effectiveness of the developed didactic system of forming the research competence of the future Biology teachers in the process of professional training, a consistent (linear) pedagogical experiment was organized and conducted.

A criterion-level toolkit for evaluation of the formation of components of research competence was characterized. The criteria for analysis and evaluation of the state of formation of research competence were outlined. Taking into account the components of our research competence, the corresponding criteria for evaluating the formation of research competence are determined: cognitive, activity-operational, motivational, personal and communicative. For each criterion indicators are defined, the degree of manifestation of which determine the level of formation of the relevant component of research competence. The levels of formation of research competence of the future teachers of Biology and its components: reproductive, productive and creative are determined. As an example, the indicators of the communicative component are described according to the established levels of formation.

The main measures used to carry out the research during the formative stage of the pedagogical experiment are indicated. The calculated qualitative indices before and after introduction of the developed didactic system of formation of research competence of the future teachers of Biology are given.

The results of the pedagogical experiment showed a significant increase of the levels of formation as a separate component of the research competency, and actually as an integrative indicator. The obtained results prove the effectiveness of the developed didactic system of forming the research competence of the future Biology teachers, which makes it expedient to use it in the process of professional training of the future teachers not only in Biology, but also in other disciplines of the natural cycle.

Key words: *formation of research competence, future teachers of Biology, linear pedagogical experiment, criteria, indicators, levels, vocational education.*

УДК 378.01.01+378.013:378.147

Ганна Реброва

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д.Ушинського»

ORCID ID 0000-0001-7128-7350

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/212-222

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті актуалізовано проблему формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у контексті гуманістичної парадигми професійної освіти відповідно до соціокультурних перетворень суспільства. Визначено дієвість застосування педагогічних технологій в освітньому процесі, серед яких відповідно до гуманістичних засад освіти найактуальнішою визначено акмеологічні технології. Уточнено сутність акмеологічних технологій, розглянуто їх різновиди й теоретично обґрунтовано доцільність застосування у формуванні економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Представлено педагогічні умови і техніки, що відповідають акмеологічним технологіям.

Ключові слова: гуманістична парадигма професійної освіти, педагогічні технології, акмеологічні технології, економічна культура, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей.

Постановка проблеми. Процес входження України до соціокультурного та освітнього простору Європи актуалізував дієвість гуманістичної парадигми професійної освіти. Її основний вектор – індивідуальність особистості в контексті її розвитку, професійного становлення, реалізації, виховання та культури, усього, що надає можливість досягти вищого рівня своїх можливостей та потенціалів (духовних, творчих, природних, суспільних). У межах гуманістичної парадигми розробляються та впроваджуються в освітній процес педагогічні технології, що набувають гуманістичного смислу та відповідної модернізації. На думку Г.Селевко, педагогічні технології є явищем багатовимірним, оскільки кожний викладач вносить щось своє, індивідуальне в освітній процес [8, с. 14]. Отже, індивідуальність проявляється як на рівні сприйняття інформації (процес здобуття освіти), так і на рівні надання інформація (навчання).

У галузі освіти акмеологічні технології вважаються найвідповіднішими гуманістичній парадигмі. За висловленням А. Майборода, «акмеологічний підхід до змісту професійної освіти, технологій навчання у вищому навчальному закладі дозволяє значно підвищити якість освіти, оскільки він сприяє систематизації пізнавальних мотивів тих, хто навчається» [3, с. 257]. Акмеологія, переходячи у стан технології, змінює акцент від функції засвоєння інформації до функції

задоволення потреби в отриманні інформації. Оскільки мета акмеології – досконалення людини (Б. Ананьєв [1]), акмеологічні технології стають слухними у вирішенні проблем творчого розвитку, набуття рівня майстерності, стимулювання процесів саморозвитку, саморозкриття і всього того, що сполучається з префіксом само (self).

Приймаючи за основу творчо-розвивальний потенціал акмеологічних технологій, звертаємо увагу на можливість їх застосування під час формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Згідно з сучасними тенденціями розвитку економіки, за рахунок людського потенціалу, загального рівня культури держав, де порушуються наукові підходи до економічних завдань, формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей та взагалі гуманітаріїв різних професійних напрямів освіти є вкрай актуальною проблемою.

Економіка і культура мають давні зв'язки, що підтверджує еволюція людства. Винахідливість людини, її творчий потенціал та кмітливість забезпечили можливість культурного розвитку людства в цілому, що, у свою чергу, сприяло й економічному зростанню народів та націй, імперій та держав у різних часово-просторових зрізах. В. Петров-Стромський, аналізуючи ідеї М. М. Бахтіна в гуманітарній парадигмі культури, слушно вказує, що «...обмін предметними продуктами діяльності (мається на увазі товарообмін Г.Р.) – одноліток людської культури» [5, с. 84].

Сьогодні у складній системі «економіка – культура» загострюється проблема формування здорової культури споживання. Закономірності отримання прибутку спонукають до рекламної винахідливості, де й проявляється креатин, а споживач при цьому не орієнтований на визначення справжньої цінності пропонованого продукту. Це відноситься як до матеріальних, так і до духовних благ. Зазначені питання пролягають у площині економічної культури особистості, що зумовлює якість такої культури в майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей.

Аналіз актуальних досліджень. Формування економічної культури особистості передбачає не лише наявність економічної грамотності, орієнтації в ринкових відносинах та вміння вести діалог з іншими з приводу економічних питань. Сучасний погляд на економічну культуру торкається й духовних, навіть релігійних канонів (О. Соскін [9]). О. Пелепейченко розглядає технології оптимізації вдосконалення економічної культури вчителів мистецтва, оскільки їх фахова підготовка взагалі не включала проблеми економічної культури, між тим як остання є визначальним чинником соціалізації особистості, процесом освоєння нею культури суспільства, його норм і цінностей [4]. Н. Чигіринська відносить економічну культуру особистості до культурних сфер суспільного життя [11].

Економічна культура майбутнього педагога в контексті його конкурентоспроможності розглядається в дисертації О. Любченко. Учені

вказують на ефективність різноманітних технологій у зазначеному аспекті, але не вказують безпосередньо на потенціал акмеологічних технологій у формуванні економічної культури майбутніх учителів, що є актуальною проблемою сучасної професійної освіти.

Творчо-розвивальний потенціал акмеологічних технологій у професійній підготовці майбутніх спеціалістів представлений у доробках таких учених, як: А. Князєв, Н. Кузьміна, А. Деркач, А. Майборода, Л. Рибалко, А. Ситніков. Зокрема Л. Рибалко, А. Ситніков застосовують технологію акме-тренінгів, що дозволяють моделювати способи саморозкриття. Д. Розуменко розглядає формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці. Між тим, представлені дослідження не акцентують уваги на підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей та на можливість застосовувати акмеологічні технології у формуванні в них економічної культури.

Мета статті – розкрити сутність та педагогічний потенціал акмеологічних технологій у формуванні економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

Методи дослідження: у статті застосовано методи аналізу наукової літератури, теоретичного узагальнення, порівняння, класифікації та теоретичного моделювання для досягнення поставленої мети.

Виклад основного матеріалу. У технократично-інформаційний час *технологія* як поняття активно стало застосовуватися в гуманітарній сфері, зокрема, в педагогіці. Г. Селевко достатньо ґрунтовно розглянув особливості технологій та їх відмінності від методик [8]. При цьому вчений указує на їх певний взаємозв'язок: інколи технології входять до методик як більш широких систем, або техніки застосовуються під час вирішення освітніх завдань; інколи, навпаки, методики складають певний сегмент технологій як широких системних утворювань. Отже, і технології, і методики відрізняються системністю. У цьому аспекті система – сукупність елементів, що знаходяться у відносинах та зв'язках між собою й утворюють цілісність та єдність [8, с. 8]. Технології навчання, за поясненнями Г. Селевка, від відповідних методик відрізняються наступним: а) чіткістю формулювання цілей, їх діагностичністю; б) опорою на теорію, що глибоко розроблена; в) високим рівнем системного проектування (наявністю концепції, спрацьованістю методологічного, інструментального й особистісного аспектів); г) повторюваністю (відтворення); д) більш високим ступенем стабільності (гарантованості) результатів [8, с. 9–10].

Отже, чіткість алгоритму дій та висока вірогідність прогнозування результатів – головна відмінність технологій від методик. Окрім того, у технологіях, на думку Г. Селевка, «... більше представлена процесуальна, кількісна й розрахункова компоненти, у методиках – цільова, змістова,

якісна та варіативно-орієнтувальна», також «технологія відрізняється від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів» [7, с. 47].

У той самий час із зазначених характеристик виходить, що освітні технології будуються на проектному принципі організації освітнього процесу. Останнім передбачено стимулювання свідомої діяльності за типами активності, відповідної поставленим завданням, рефлексивності мислення та дій, ставлень та відчуттів, цілеспрямованість вибору рішень, якісність організації діяльності та її результативність, вибір стереотипів поведінки із позитивним акцентом. Окрім того, освітні проекти чітко алгоритмізовані за етапами: підготовчий, початковий, основний та стоговий; а також у них передбачено алгоритм дій усіх учасників, включно і викладачів.

На думку вчених (Н. Татарінцева, В. Радіонов, О. Реброва, М. Романовська та ін.), проєктивна діяльність та проєктивна освіта в цілому в закладах освіти, що готують фахівців вищої кваліфікації, вирішує два завдання: з одного боку, оптимізує процес професійного становлення через створення умов для творчої самореалізації, стимулювання самостійності, креативності, ініціативності, з іншого боку, оптимізує професійну підготовку шляхом формування відповідного профілю компетенцій [10, с. 161].

Отже, бачимо, що мета та проєктивний характер освітніх технологій тісно кореспондується з акмеологічним змістом освітнього процесу. Слід лише додати, що для акмеології має значення вплив змісту інформації, що сприймається, оскільки вона носить у собі або гуманістичний, або, навпаки, руйнівний, потенціал. Тобто змістовий та процесуальний компоненти освітніх технологій, їх взаємозв'язок та взаємозумовленість відіграють суттєву роль, особливо якщо йдеться про підготовку фахівців гуманітарних спеціальностей. Як стверджує Г.Селевко, зміст освіти певною мірою визначає її процесуальну частину, між тим кардинальні зміни методів і форм можуть вплинути на переосмислення цілей та змісту [8, с. 11]. Так, наприклад, якщо формування економічної культури здійснюється через осмислення економічного контексту творів мистецтва, то й методи будуть відповідними до художньо-аналітичного аналізу творів і образів.

На підставі зазначеного будемо враховувати, що застосування освітніх технологій у підготовці майбутніх учителів гуманітарних дисциплін мають відповідати їх професійному напряму підготовки як за змістом, так і за формами. А це підказує, що найбільш відповідними до поставленої мети – формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін – є акмеологічні технології. З одного боку, вони сприяють професійній реалізації студентів вже під час отримання освіти, спонукають до самовираження й досягнення найвищого рівня майстерності; а з іншого боку, вони за своєю сутністю несуть у собі потенціал збереження людського ресурсу, спрямовують його розвиток на гуманістичних засадах, створюють умови для доцільного розподілу духовних, інтелектуальних та емоційних сил

сумісно з освоєнням та переробкою нової інформації, адаптують особистість до мінливості соціокультурного середовища. А все зазначене виступає змістовою складовою економічної культури особистості.

Отже, розглянемо основні властивості акмеологічних технологій та можливість їх застосування у процесі формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

На думку вчених, фахівців у галузі педагогічної акмеології (А. Деркач, А. Маркова, А. Майборода та ін.), найскладнішим у професійному становленні є перехід від навчання до праці. На зняття таких ускладнень спрямовані саме акме-технології. Як пише А. Майборода, акмеологічні технології створюються в межах «...предмета акмеології й відображають перехід від реального стану, якості та рівня розвитку особистості (її професіоналізму) до майбутнього ідеального» [3, с. 259].

У контексті визначених ученими особливостей акмеологічних технологій ми визначаємо їх як сукупність методичних, організаційних, технічно-інструментальних ресурсів, завдяки яким реалізується можливість проектувати та реалізувати вже під час навчання професійну діяльність та відповідні якості спеціаліста, які будуть актуальні в подальшій кар'єрній професійній перспективі. Саме головне та гуманістично спрямоване в акмеологічних технологіях – їх вектор на віртуальне майбутнє професійної реалізації, де й буде досягнуто її вершини (майстерності, акме-вершини тощо). Вони дозволяють зняти «часовий бар'єр» та опинитися в умовах професійних реалій, при цьому представити студентові можливість відчувати себе справжнім фахівцем, який досяг високого рівня майстерності.

Варто вказати на широке коло різновидів акмеологічних технологій. Найбільш повно вони представлені в доробку А. Майбороди [3]. Дослідниця надає існуючі класифікації акмеологічних технологій. Виявляється, що вони класифіковані за такими типами: розвивальні акме-технології, формувальні, ігрові, тренінгові. Дуже ефективні, на думку вчених, є проєктивні тренінгові технології, у яких включено навчальні ігри, моделювання середовища, тим-білдингових умов тощо (від англ. *team-building* – формування команди) [3, с. 262].

З точки зору формування економічної культури, важливою є орієнтація на дію в команді. У подальшому колишній студент буде працювати в команді, будувати в ній свої відносини, які потребують від нього елементів економічної культури. Це і конкуренція, і якість праці, відповідальність за її результати, це і колективна мета, що нерідко має прибутковий характер та ін. Недарма корпоративність усе частіше стає предметом створення середовища для ефективного освітнього процесу. Ігрові та віртуально-ділові тренінги створюють такі можливості, але потребують відповідних умов. Л. Рибалка пояснює смисл створення колективного середовища, схожого на виробниче через те, що «... розкриваючи себе перед аудиторією...» студент надає

«...змогу іншим людям (викладачеві, однокласникам) поважати його. Завдяки саморозкриттю кожного студента в групі створюються умови для довіри, відданості, піклування, психологічного зростання й самопізнання» [6].

Звертаємо увагу на дві важливі позиції щодо застосування акмеологічного тренінгу в доробку Л. Рибалко: необхідність навчитися «моделювати способи саморозкриття» та «здійснення зворотного зв'язку». Рахуємо, що на зазначених позиціях слід зауважити, саме в контексті формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Стосовно моделювання, то в акмеологічних технологіях передбачено моделювання обставин, які можливі в майбутньому, обставин життєвих реалій, або моделювання фрагментів, що складають відбитки вітагенного досвіду (А. Белкін). Але існують також певні моделі поведінки або образи, що так чи інакше виявляються в економічних відносинах. Н. Чигиринська проаналізувала й систематизувала такі образи-моделі, що вони відображені в наукових працях із економічної теорії. Узагальнено існування таких моделей економічної поведінки в проекції на образ «економічної людини»: модель особистісної самореалізації, стратифікаційна, традиційна, транзитна, авантюрно-ігрова, нормативно-раціональна, деструктивна. Учена зауважує, що запропоновані моделі є абстрактними моделями економічної культури, що не враховують професійну специфіку, а визначають засоби та технології максимізації вигоди [11]. Але, на нашу думку, ці моделі можуть стати орієнтиром для вчителя-гуманітарія, щоб він орієнтувався в типових, стереотипних відносинах, що виникають в економічному сегменті соціокультурного простору. Учитель має не лише орієнтуватися в них, але й надавати пояснення їх позитивним та негативним наслідкам. Отже, саме для формування економічної культури студентів-гуманітаріїв такі моделі можуть включати акмеологічні технології.

Стосовно зворотного зв'язку, слід вказати, що це принцип відкритих систем, наряду з такими, як-от: організаційної безперервності та сумісності (О. Богданов, Л. фон Берталанфі, М. Сетров, У. Ешбі). Відповідно до теорії відкритих систем та принципів, за якими вони функціонують, зворотній зв'язок в освітньому процесі відбивається на таких рівнях:

- мега-рівень: соціокультурний простір – набуття освіти – соціокультурний простір;
- макро-рівень: освітній процес – життєві реалії – освітній процес;
- мікро-рівень: надання інформації – отримання інформації – відтворення інформація (кластер, що задіяні: викладач – студент – викладач).

Стосовно першого рівня, то принцип зворотного зв'язку не контролюється освітнім процесом; але він існує в певній системі, яка оформляє освітній процес, надаючи йому стратегій, тактик, змісту та процесуальності. Отримавши освіту, зокрема гуманітарну, учитель гуманітарних дисциплін через свою майстерність фахівця-гуманітарія робить

свій професійний внесок у соціокультурні реалії, сприяє їх осучасненню й перетворенню. До таких ресурсів впливу віднесемо й економічну культуру. Це явище соціокультурного простору, що виявляється не в узькому аспекті (отримання прибутку та господарювання), а в ментальному, психологічному, культурологічному, ціннісному. Навіть мистецтво відображує економічну проблематику, що є «дзеркалом» епохи, людських стосунків, традицій та їх дотримання.

Стосовно другого рівня, то зворотній зв'язок здійснює безпосередньо студент, який існує в декількох системах: освітній, родинній, суспільній, особистісній. На цьому рівні діє вітагенний досвід, який впливає на якість набуття освіти та водночас збагачується нею. Саме на цьому етапі акмеологічні явища здійснюються стохастично, некеровано, але системно. Це більш відповідає принципам холізму та синергії.

Стосовно третього рівня, то зворотній зв'язок стає елементом моніторингу управління якістю освіти. Він є керованим та цілеспрямованим. Отже, акмеологічні технології застосовуються системно, послідовно та з метою отримання результату. Серед критеріїв, за якими оцінюють акмеологічні технології, ми обрали такі, що найбільш відповідають процесу формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Перелічимо з тих, що визначені в науковій літературі (А. Майборода [3]): охоплення максимальної кількості ресурсів особистості; оптимізація розвитку декількох сфер психологічного в особистості; розвиток особистості в контексті життєвого, професійного та духовного шляху; співвідношення з основними методологічними принципами акмеології, зокрема життєдіяльності, активності, потенційності, оптимізації; співвідношення умов навчання та реальної й соціальної самоактуалізації; використання технологічних можливостей різних наук, які спрямовані на самостворення, виховання, навчання. До останнього додаємо мистецтво, в образах якого відображено економічну проблематику та героїв, що є носіями економічних взаємовідносин у межах певних історико-культурних та просторових діапазонів.

Таким чином, переконавшись у доцільності застосування акмеологічних технологій у формуванні економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, нами було розроблено педагогічні умови для ефективності та оптимальності цього процесу. Розробка педагогічних умов здійснювалася відповідно до визначених компонентів економічної культури: когнітивно-операційного, діяльнісно-адаптаційного, ментально-ціннісного, мотиваційно-творчого. Умовами було обрано: *стимулювання ціннісного ставлення до економічно-інформаційної змістової лінії фахових дисциплін та її гуманістичного потенціалу* (відповідала завданням впливу на когнітивно-операційний та ментально-ціннісний компоненти); *створення конструктивно-організаційного*

міждисциплінарного контенту та його запровадження в банк самостійного вивчення та ІНДЗ (відповідала завданням впливу на мотиваційно-творчий компоненти); моделювання віртуальних ситуативно-проектних культурно-економічних середовищ за різними корпоративними ознаками (відповідала завданням впливу на діяльнісно-адаптаційний компонент).

Відповідно до умов було розроблено акмеологічні техніки і тренінги:

- *акме-комунікативні, моделювальні, інструментальні: міні-корпоративна; партисипативна; едхократична;*
- *компетентнісні: техніка переконань та ціннісних переваг; образно-віртуальні кар'єрані тренінги (автореферентність);*
- *інтерактивні, ігрові: інтелектуально-ігрові; створення вебінарів для студентської конференції з гуманітарних питань; створення корпоративної комп'ютерної мережі тощо;*
- *особистісно-проектувальні, тектологічні (тектологія – організаційна наука, термін О.Богданова): самовираження; вибір траєкторії оптимізації дій; стратегія «На результат»; «часово-просторовий контент», самоорганізації наукової діяльності.*

У межах запровадження педагогічних умов та технік застосовувалися також стимули до пошуку форм самоорганізації. Прикладом було: структуризація матеріалу для освоєння, з урахуванням максимального обсягу при мінімальних витратах часу; розробка системи заохочення студентів, мотивація до навчання (на основі власного ставлення та власних відчуттів); побудова освітнього процесу з гуманітарних дисциплін із урахуванням пріоритету творчого розвитку кожного.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Технології в освіті розглядаються як додаткові або альтернативні методиці ресурси педагогічного впливу. Вони приваблюють дослідників спрямованістю на результат, визначеністю структурних елементів, наявністю моніторингу та алгоритмізації дій. Найефективнішою для формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей визначено акмеологічні технології. У дослідженні акмеологічні технології – сукупність методичних, організаційних, технічно-інструментальних ресурсів, завдяки яким реалізується можливість проектувати та вже під час навчання професійну діяльність та розвиток відповідних якостей, формування компетентностей, що будуть актуальні в подальшій кар'єрній перспективі та досягненні професійної майстерності.

Умовами запровадження акмеологічних технологій у процес формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей визначено: стимулювання ціннісного ставлення до економічно-інформаційної змістової лінії фахових дисциплін та її гуманістичного потенціалу; створення конструктивно-організаційного

міждисциплінарного контенту та його запровадження в банк самостійного вивчення та ІНДЗ; моделювання віртуальних ситуативно-проектних культурно-економічних середовищ за різними корпоративними ознаками. У межах зазначених умов застосовувалися групи технік та тренінгів акметехнології: акме-комунікативні, моделювальні, інструментальні; фахового росту, компетентнісні; техніка переконань та ціннісних переваг; образно-віртуальні кар'єрні тренінги (автореферентність); інтерактивні, ігрові; особистісно-проектувальні, тектологічні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б. Г. (2001). *Человек как предмет познания*. СПб (Питер) (Ananiiev, B. H. (2001). *Man as an object of knowledge*. St. Petersburg (Peter)).
2. Князев, А. М., Одинцова, И. В. (2009). *Акмеологические технологии активного игрового обучения*. Москва (Kniazev, A. M., Odintsova, I. V. (2009). *Acmeological technologies of active game training*. Moscow).
3. Майборода, А. О. (2011). Акмеологічні технології в підготовці майбутніх спеціалістів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 20 (231), 256–264 (Maiboroda, A. O. (2011). Acmeological technologies in the training of future specialists. *Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko*, 20 (231), 256–264).
4. Пелепейченко, Е. С. (2011). Технологии оптимизации совершенствования экономической культуры учителей искусства и учащихся. *Искусство и образование*, 5 (73), 108–118 (Pelepeichenko, E. S. (2011). Technologies for optimizing the improvement of the economic culture of art teachers and students, *Art and Education*, 5 (73), 108–118).
5. Петров-Стромський, В. (2006). Идеи М. М. Бахтина в гуманитарной парадигме культуры. *Вопросы философии*, 12, 82–94 (Petrov-Stromskii, V. (2006). M. Bakhtin's ideas in the humanitarian paradigm of culture. *Issues of Philosophy*, 12, 82–94).
6. Рибалко, Л. С. (2011). Організація саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнього вчителя засобами акмеологічного тренінгу. *Рідна школа*, 3, 15–19 (Rybalko, L. S. (2011). Organization of self-disclosure of the internal potential of the future teacher by means of acmeological training. *Native school*, 3, 15–19).
7. Селевко, Г. К. (2005). *Энциклопедия образовательных технологий*. Москва: Народное образование (Selevko, H. K. (2005). *Encyclopedia of educational technologies*. Moscow: Public education).
8. Селевко, Г. К. (2005). *Традиционная педагогическая технология и её гуманистическая модернизация*. Москва (Selevko, H. K. (2005). *Traditional pedagogical technology and its humanistic modernization*. Moscow).
9. Соскин, О. И. (2018). Конвергенция экономической и христианской доктрины в информационном обществе (Soskin, O. I. (2018). Convergence of economic and Christian doctrine in the information society). *Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference "Scientific Research Priorities – 2018: theoretical and practical value"*, Nowy Sącz, Poland, 26th–29th of June 2018, Nowy Sącz, (pp. 44–47).
10. Татаринцева, Н. Е., Реброва, Е. Е. (2013). Развитие проектной культуры студентов в образовательном процессе вуза. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, 3, 155–160 (Tatarintseva, N. E., Rebrova, E. E. (2013). Development of students' project culture in the educational process of the university. *Scientific notes of NSU named after M. Gogol. Series "Psychological and pedagogical sciences" (Nizhyn State University named after Mykola Gogol)*, 3, 155–160).

11. Чигиринская, Н. В. (2010). *Формирование экономической культуры инженера в системе высшего профессионального образования* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет», Волгоград (Chihirinskaia, N. V. (2010). *Formation of the economic culture of an engineer in the system of higher professional education* (PhD thesis abstract). State education institution of higher professional education "Volgograd State Pedagogical University", Volgograd).

РЕЗЮМЕ

Реброва Анна. Акмеологические технологии и их использование в формировании экономической культуры будущих учителей гуманитарных специальностей.

В статье актуализирована проблема формирования экономической культуры будущих учителей гуманитарных специальностей в контексте гуманистической парадигмы профессионального образования в соответствии с социокультурными преобразованиями общества. Определена действенность применения педагогических технологий в образовательном процессе, среди которых в соответствии с гуманистическими основами образования актуальными определены акмеологические технологии. Уточнена сущность акмеологических технологий, рассмотрены их разновидности и теоретически обоснована целесообразность применения в формировании экономической культуры будущих учителей гуманитарных специальностей. Представлены педагогические условия и техники, соответствующие акмеологическим технологиям.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма образования, педагогические технологи, акмеологические технологи, экономическая культура, будущие учителя гуманитарных специальностей.

SUMMARY

Rebrova Anna. Acmeological technologies and their use in formation of the economic culture of the future teachers of humanitarian specialties.

The article actualizes the problem of formation of the economic culture of the future teachers of humanitarian specialties in the context of the humanist paradigm of professional education, in particular, in questions of culture of consumption, oriented on values, protection of human resources, and development of professional potential of each person. These positions are taken into account in the context of the historically conditioned relationship between economics and culture, which modern science dismisses as a resource of sociocultural adaptation of the person, its professional development.

In this connection, the importance of acmeological technologies that are considered in the study as a unity of methodological, organizational, technical and instrumental resources, with the help of which is realized the opportunity to design professional activity and development of the necessary qualities, formation of competencies that will be relevant for further career growth and development of professional skills.

Pedagogical conditions of the use of acmeological technologies in formation of the economic culture of the future teachers of humanitarian specialties are determined: stimulation of the value attitude to the economic-informational content line of professional disciplines and its humanistic potential; creation of constructive-organizational multidisciplinary content and its introduction into the bank for self-study; simulation of virtual situation-design cultural-economic environments with different corporate characteristics. Within the framework of the presented conditions, the groups of techniques and acme-trainings are introduced: acme-communicative, modeling, instrumental;

professional growth; competence; technique of beliefs and value preferences; figurative-virtual career trainings (autorespondence), interactive, game, person-projective, tectological.

Key words: *humanistic paradigm of education, pedagogical technologies, acmeological technologies, economic culture, future teachers of humanitarian specialties.*

УДК 378:35.077.1-051]:[316.77:005.336.2]:001.895

Олена Семенов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8697-8602

Олена Козлова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1626-5188

Наталія Величко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6271-9358

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/222-235

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті охарактеризовано окремі аспекти формування комунікативної компетентності майбутнього документознавця засобами інноваційних технологій на засадах праксеологічного підходу. Акцентовано увагу на комунікативному компоненті професійної діяльності та професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства. Окреслено мотиваційно-афективний, комунікативно-інформаційний, комунікативно-когнітивний, поведінково-інтерактивний компоненти комунікативної компетентності майбутніх документознавців.

Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців в умовах університетської освіти представлено як багатовимірний поетапний процес якісних змін особистості, що відбувається шляхом використання інтерактивних технологій навчання (комунікативні тренінги, тренінг вербальної публічної комунікації, рольові і ділові ігри, вправи на розвиток навичок групової взаємодії у спілкуванні) на засадах праксеологічного підходу.

Ключові слова: *документознавець, комунікативна компетентність, комунікативний компонент, формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців, інновація, інтерактивна технологія, праксеологічний підхід, ділові ігри, тренінги.*

Постановка проблеми. Важливість ефективною документної діяльності інформаційних установ, інформаційно-аналітичних підрозділів, органів державного управління та ін. актуалізує, відповідно, і потребу

компетентних фахівців, здатних успішно здійснювати документаційне забезпечення управлінської діяльності. Невід'ємним складником професійної компетентності фахівців із документознавства є комунікативна компетентність, рівень володіння культурою професійного мовлення, комунікативної поведінки, що дозволяє здійснювати якісну комунікативну взаємодію, налагоджувати ділові й партнерські відносини.

Натомість педагогічне спостереження засвідчує недостатню увагу до засобів, методів формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства на засадах використання інтерактивних технологій навчання. Урахування ідей праксеологічного підходу сприяє успішному формуванню комунікативної компетентності майбутніх документознавців в умовах університетської освіти на засадах використання інтерактивних технологій навчання.

Аналіз актуальних досліджень. У наукових публікаціях дослідників зацентовано увагу на проблемах теорії і технологій організації документообігу (І. Антоненко, Н. Гончарова, Н. Кушнарєнко, Ю. Палєха та ін.); документознавчої професіології (О. Матвієнко, С. Мельник та ін.). Окремі аспекти формування культури діловодства розглянуто в наукових працях А. Головач, О. Загорецької, А. Коваль, С. Кулєшова, Н. Костинської, О. Любашенко, С. Шевчук та ін.

Феномен комунікативної компетентності вивчали Н. Волкова, К. Касярум, Л. Савєнкова та ін. Н. Назарєнко (Назарєнко, 2008) проаналізувала сутність, структуру комунікативної компетентності майбутніх документознавців, обґрунтувала авторську модель формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі навчання гуманітарних дисциплін (іноземної мови, психології та культурології). О. Решєтілова (Решєтілова, 2016) обґрунтувала лінгводидактичні засади навчання майбутніх документознавців української професійної лексики, розробила методику навчання української професійної лексики майбутніх документознавців.

Водночас аналіз наукового доробку в означеному напрямі засвідчує: натепер недостатньо наукових студій, що відображають теоретичне обґрунтування й науково-методичне забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства засобами інтерактивних технологій на засадах праксеологічного підходу.

Мета статті – охарактеризувати окремі аспекти формування комунікативної компетентності майбутнього документознавця засобами інноваційних технологій на засадах праксеологічного підходу.

Методи дослідження: аналіз довідникових джерел, теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел із проблеми дослідження; педагогічне спостереження, аналіз навчальних програм, досвід використання інтерактивних технологій на заняттях із дисципліни

«Українська мова за професійним спрямуванням» у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка; узагальнення й систематизація результатів.

Виклад основного матеріалу. Означимо передусім сутність поняття «документ». Як показує аналіз довідникових джерел, слово документ походить від латинського *documentum*, що означає вірець, посвідчення, доказ (Словник іншомовних слів, 2000, с. 386). Це основний вид ділової мови; засіб фіксації інформації про факти, події, явища об'єктивної дійсності та розумової діяльності людини (Універсальний довідник-практикум з ділових паперів, 1998, с. 5). Найважливішою кваліфікаційною ознакою документа є його зміст, зокрема зафіксована в ньому інформація стосовно до предмета чи напрямку діяльності.

Документознавець, за характеристиками дослідників, – це фахівець, який займається реєстрацією та обліком документації (Слободяник, 2012, с. 26). Такий фахівець може працювати у виробничих і невиробничих сферах, на підприємствах різних галузей, в організаціях, установах усіх форм власності, комерційних структурах, пов'язаних із інформаційною діяльністю; у державних і відомчих архівах, музеях тощо, може займати посади референта в органах державного управління, керівника організаційного відділу, кадрової служби, загального відділу, менеджера з PR, HR та керування контентом, SMM-фахівцем, аналітика інформаційних систем, баз даних, фахівця зі стандартизації та управління якістю, інформаційними аналітиками.

До представників ставлять, зокрема, такі вимоги: вміння слухати й чути, чітко і ясно викладати свої думки, можливість об'єктивно оцінювати професійну ситуацію, витримку, здатність співвідносити свою поведінку з моральними нормами, позитивне ставлення і доброзичливість щодо людей. Йдеться про складники комунікативної компетентності, в основу якої покладено комунікацію. Слушно зауважує І. Юсупов (Юсупов, 1991), що ефективна комунікація ґрунтується на єдності позитивної установки на співбесідника, власне комунікації, яка полягає в обміні інформацією між суб'єктами, сприйманні й пізнанні партнерів зі спілкування, установлення взаєморозуміння, взаємодії партнерів зі спілкування, на здатності не лише слухати, а й чути одне одного, позитивній установці на співбесідника; розвитку уваги і пам'яті.

Поняття «комунікативна компетентність» мовознавці вживають на позначення грамотного використання мови Н. Хомський (Chomsky, 1965), а от у філософських дослідженнях комунікативну компетентність розглядають як компетентність у спілкуванні, що охоплює знання норм і правил спілкування, оволодіння його технологією, використання в повному обсязі комунікативного потенціалу особистості. Соціологи комунікативну компетентність розуміють як відповідний рівень засвоєння досвіду взаємодії з навколишніми (дет. див. Семенов, 2015). Достатньо глибоко цей

дискусійний феномен досліджують психологи. Феномен комунікативної компетентності вивчали також Н. Волкова, К. Касярум, Л. Савенкова та ін.

Питання формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін досліджувала Н. Назаренко (Назаренко, 2008). Авторка охарактеризувала комунікативну компетентність майбутнього документознавця як сукупність умотивованих знань, навичок і умінь, необхідних особистості для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері, а серед критеріїв діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх документознавців виділила володіння рідною та іноземною мовами; знання етикету, культури та психології спілкування; володіння вербальними та невербальними засобами спілкування з метою досягнення прогнозованого ефекту; ситуативну адаптованість; вживання засобів впливу на аудиторію; прийомів формування іміджу; ставлення до подій, фактів, явищ, оточуючих людей, дійсності, до самих себе; володіння власним емоційним станом) (Назаренко, 2008).

З урахуванням визначення дослідниці та вивчення наукових джерел щодо особливостей комунікативної компетентності (Семенов, 2018; Насіленко, 2015), професійної діяльності документознавців, специфіки комунікації документознавців (Назаренко, 2008; Решетілова, 2016) визначимо структуру комунікативної компетентності документознавців.

Акцентуємо увагу передусім на мотиваційно-афективному компоненті, який охоплює мотиви, розвинену емпатію, ціннісні орієнтації у здійсненні професійної комунікації на суб'єкт-суб'єктній, гуманістичній основі. Важливим є афективний складник. Афект (від гр. *a* – заперечна частка і *phasis* прояв; з лат. *afectus* – душевне хвилювання, пристрасть) дослідники характеризують як сильне, відносно короткочасне нервово-психічне порушення, емоційний стан, пов'язаний із різкою зміною важливих для суб'єкта життєвих обставин (Шапар, 2007, с. 34). Фахівець має володіти знаннями психології особистості, психології клієнта, знаннями конфліктології.

Комунікативно-інформаційний компонент охоплює мовно-комунікативні засоби культури професійного спілкування і слухання. Культуру професійного спілкування забезпечують мовно-комунікативні засоби. Цілком слушною є думка О. Решетілової (Решетілова, 2016) про те, що фахівцям із галузі документознавства необхідно дотримуватися акцентуаційних, фонетичних, орфоепічних, лексико-фразеологічних, словотвірних, графічних і орфографічних, граматичних, правописних, стилістичних і комунікативних норм, що сприймаються як «ідеал» і загальноприйнятий зразок. Комунікативні норми й норми літературної мови перебувають у взаємозалежності та взаємозв'язку, оскільки ефективна реалізація процесу професійного спілкування залежить від дотримання мовцями комунікативних якостей мовлення, зокрема багатства і правильності.

Акцентуємо увагу на потребі дотримуватися таких комунікативних вимог, як змістовність, точність, логічність, ясність, чистота (уміння відбирати, синтезувати мовні засоби), доречність (відповідність використовуваних мовних засобів умовам спілкування й визначеній комунікативній меті), доказовість, переконливість, аргументованість, стандартизованість (вибір клішованих мовних варіантів із певною метою). Культуру слухання характеризують як один із видів мовленнєвої діяльності, активний процес відбору звукових сигналів у комунікації (Бацевич, 2004, с. 338), сконцентрування уваги на іншій людині. Для активного слухання загалом характерне адекватне реагування на співрозмовника з метою зацікавлення предметом розмови, за необхідності – коректне уточнення, оцінювання почутого, легка критика й коректна підказка варіантів розв'язання проблеми; основна умова ефективності зворотного зв'язку, що ґрунтується на здатності слухати й чути, розуміти почуття та внутрішній світ співрозмовника.

Комунікативно-когнітивний компонент комунікативної компетентності відображає ступінь усвідомлення моральних цінностей документознавчої професії (професійний обов'язок, відповідальність, повага), логічного мислення, прагнення до засвоєння знань професійної термінології, психології особистості, професійного (вербального й невербального) спілкування, його стилів, бар'єрів, що виникають у процесі міжособистісного і професійного спілкування.

Поведінково-інтерактивний компонент комунікативної компетентності характеризує ступінь реалізації засвоєних цінностей, норм, знань у ситуаціях професійного спілкування, охоплює вміння й навички, що ґрунтуються на володінні комунікативною технікою (технікою спілкування), уміння вербальної (мовленнєво-комунікативні, риторичні, текстові, дискурсні) та невербальної (зовнішність, поза, манера говорити, жести, міміка, пантоміміка) взаємодії, рефлексію і корекцію професійного спілкування. Зокрема, важливими є вміння оптимально будувати своє мовлення; швидко, оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, швидко знаходити комунікативні засоби, які відповідають творчій індивідуальності й ситуації спілкування; постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; володіти вміннями управляти власною поведінкою; розуміти, «читати» з обличчя; адекватно моделювати особистість, її психічний стан за зовнішніми ознаками. Л. Савенкова зосереджує увагу на вміннях будувати й реалізовувати план спілкування; соціальну перцепцію; завойовувати ініціативу, володіти професійно-педагогічною увагою і само презентацією (Савенкова, 2005).

До невербальних комунікативних умінь фахівці відносять уміння використовувати засоби невербальної комунікації (жести оцінки, впевненості, самоконтролю, заперечення, захисту, авторитарності, міміку, пози, погляд, дистанцію тощо; екстралінгвістичні (позамовні) засоби

(паузи, покашлювання, сміх), уміння володіти диханням, вправно користуватися силою голосу, індивідуальним тембром, оптимальним для певної ситуації спілкування темпоритмом (гармонійне поєднання інтралінгвістичних та екстралінгвістичних характеристик тощо), уміння наголошувати слова, речення, фрази; уміння слухати. Важлива також роль паузи: логічна пауза механічно формує такти, цілі фрази й саме цим допомагає виявити їх сенс; психологічна пауза дозволяє емоційно інтерпретувати текст, розкривати психологічне навантаження думки.

Вищим виявом комунікативної компетентності є комунікативна культура особистості, що охоплює в тому числі й культуру мовної дії, сприйняття комунікативних дій партнера зі спілкування і культуру емоцій. Це означає досконало володіти навичками здійснення конкретних комунікативних дій, зокрема вміти в ситуаціях ділового спілкування ставити перед собою комплексні цілі й осмислювати отримані результати; продумувати сценарії можливої поведінки людей у різних ситуаціях спілкування; будувати соціально орієнтоване й особистісно-орієнтоване спілкування з колегами, діловими партнерами, керівництвом; грамотно вести дискусію і діалог, дотримуватися етикету та моральних норм поведінки (Концепція професійного спрямування, 2017, с. 74–75).

Аналіз структури комунікативної компетентності дозволив уточнити сутність комунікативної компетентності майбутніх документознавців. Це інтегральна особистісна якісна характеристика, що поєднує ціннісні установки, комунікативні знання, уміння, навички, здібності, які забезпечують ефективну діалогову взаємодію в певному колі професійних ситуацій на основі вільного володіння вербальними й невербальними засобами документознавчої комунікації відповідно до морально-етичних норм. Формуванню комунікативної компетентності майбутніх документознавців в умовах університетської освіти сприяє використання інноваційних технологій навчання на засадах праксеологічного підходу.

Термін «інновація» (від лат. *in-* в, *novus* – новий, нововведення) – цілеспрямована зміна, яка викликає перехід системи із одного стану до іншого, діяльність, яка полягає у виборі мети інновації, постановці задач інновації, пошуку ідеї інновації, її обґрунтуванні та матеріалізації став активно використовуватися в перехідній економіці України як самостійно, так і для позначення низки родинних понять: «інноваційна діяльність», «інноваційний процес», «інноваційне вирішення», інноваційні технології (Інноваційний менеджмент в освіті, 2017, с. 14). Ознаками інноваційних технологій є перспективність, актуальність, ефективність, результативність, продуктивність. Ідеться загалом про праксеологічні категорії.

Праксеологія є трансдисциплінарною галуззю знань, інтегративною науковою галуззю; з-поміж визначень праксеології зупиняємося, зокрема, на такому: це наука, що досліджує норми, принципи, структуру й

закономірності організації ефективної діяльності (Зуев, 2008). Предметом праксеології є цілеспрямована і свідома дія як невід'ємний складник результативної, досконалої, продуктивної, або плідної (тобто досягати поставленої мети); правильної (тобто точної, адекватної, максимально наближеної до зразка-норми; «чистої», надійної) діяльності. Основне завдання – характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності й життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті (Настенко, 2013).

У «Новому тлумачному словнику української мови» термін дія пояснено так: «робота, діяльність, здійснення чого-небудь; діяння, чин, акція, ділання. Сукупність вчинків кого-небудь. Вплив на кого, що-небудь» (Новий тлумачний словник української мови у трьох томах, 2008, с. 558). Польський дослідник Т. Котарбінський розглядав дію із праксеологічних позицій. У «Трактаті про гарну роботу» пише: «Діяти осмислено, на його думку, – означає усвідомлено змінювати дійсність; прагнути до певної мети в конкретних умовах за допомогою відповідних засобів, для того, щоб існуючі умови інтегрувалися в такі, що відповідають поставленим цілям; це вказує на те, що необхідно залучити в дійсність фактори, результатом яких є перехід від системи визначення початкових умов до системи визначення кінцевих цілей» (Котарбінський, 1963). Педагогічна дія є основою праксеології як галузі інноватики, що вивчає закономірності, форми, механізми та розробляє рекомендації щодо ефективності використання інновацій у педагогічній практиці (Кавалеров, 2012).

З урахуванням праксеологічного підходу формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців засобами інноваційних технологій розглядаємо як багатовимірний процес якісних змін психологічної сфери особистості, що відбувається поетапно, у процесі опанування, зокрема, навчальних дисциплін «Документознавство», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура фахової мови».

Проведений аналіз професійної діяльності майбутніх документознавців засвідчує, що особливе місце в її структурі займають комунікативні дії: спілкування (діалоги, бесіди, перемовини та ін.) з широким колом громадськості, державних, приватних підприємств. Це вимагає сформованих умінь привертати увагу до себе, слухати, формулювати запитання, «зчитувати» невербальні сигнали, здатності до творчості, постійного самоконтролю, психологічної стійкості. Отже, особливої актуальності набуває інтерактивне навчання (навчання на основі взаємодії; «навчання у співпраці» (Джонсон, 2001), діалогові технології (комунікативні тренінги, рольові та ділові ігри), що формує самодисципліну, волю, самостійність і мотивацію учіння (Пехота, 2000), з

допомогою якого можна досягти поваги до студента, результатом якої є створення студентом інноваційного продукту.

Оптимальним та ефективним засобом формування комунікативної компетентності вважають навчальні й комунікативні тренінги на чіткість артикуляції звуків, тренування інтонації, уміння управляти мімікою і жестами, тренінг на стресостійкість. Сутність тренінгу: глибоко дихаючи, концентруємося на процесі дихання; стежимо уважним поглядом, як повітря проникає через дихальні шляхи в легені, повільно наповнюємо і розширюємо їх; потім, після паузи, повільно видихаємо (час виконання – 3–5 хвилин).

Зокрема, виконували таку вправу на розвиток навичок групової взаємодії у спілкуванні. Усі учасники стають в одну лінію. На екрані висвітлюється вислів М. Сперанського: «Хто має справу з людьми ... повинен мислити добре, але говорити ще краще». Учасники читають цей вислів, але не хором, а почергово вимовляючи по одному звуку. Лапки, коми, тире, крапка та інші розділові знаки відображаються чи то одним хлопком, чи похлопуванням двічі (про це група домовляється колективно). Вислів читають доти, доки він не набуде виразності. Така робота знімає напругу в групі, стимулює внутрішньо зосереджуватися перед важливою справою, упорядковувати емоційність, позбуватися тривожних думок, керувати рівнем своєї уваги.

Частину занять проводили як тренінг вербальної публічної комунікації, яку спрямовували на розвиток умінь лаконічно, процесуально доцільно формулювати питання, уважно слухати відповіді, уточнювати, вести діалог, перемовини, дотримуючись тактовності, об'єктивності, толерантності.

Важлива також участь у ділових або рольових іграх, що дозволяє студентам сформулювати комунікативні вміння та навички, сприяє вияву й розвитку пам'яті, уваги, критичного мислення, мотивації, інтересів, прагненню до творчої самореалізації.

Організація кожної гри передбачає надзвичайно ретельну, кропітку роботу як викладача, так і студентів щодо змісту гри, розподілу й підготовки ролей, програвання ситуацій кожним її учасником з метою швидкого реагування та імпровізації.

Студенти-учасники гри повинні добре орієнтуватися в теоретичному матеріалі навчальних дисциплін, уміти самостійно працювати з нормативно-правовими актами, науково-практичними матеріалами, бути готові до дискусій, володіти вміннями правильно і швидко відповідати на запитання, працювати в колективі, поважати його думку. Участь у грі сприяє розвитку таких комунікативних умінь, як уміння ставити запитання, адекватно до ситуації і комунікативної ролі обирати мовно-комунікативні засоби, орієнтуватися в умовах спілкування, обираючи відповідну комунікативну стратегію і тактику. На етапі рефлексії учасники

аналізують свою поведінку, поведінку своїх колег, визначають позитивні моменти й недоліки, що виникали у процесі «програвання» ситуації, висловлюють пропозиції щодо результативності власної участі в діловій грі «Документознавець XXI століття».

Перевагою ігор є те, що вони дозволяють розглянути, проаналізувати, вирішити виробничу проблему в умовах короткого терміну, навчити працювати в нестандартних ситуаціях; концентрувати увагу учасників на головних аспектах проблеми і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розвивати порозуміння між учасниками гри.

Ефективними засобами моделювання професійних умов спілкування можуть бути завдання на мовне вправлення (комунікативна розминка у вигляді скоромовок, які доречно прочитати вголос спочатку повільно, а потім у швидкому темпі, чітко промовляючи звуки (наприклад: Кричав Архип, Архип охрип, Не треба Архипу кричати до хрипу; Хитру сороку спіймати морока, А на сорок сорок – сорок морок; Улас у нас, Панас у вас; Туман в траві стеріг отару, Не дасть отару на поталу; Галасливі ґави й галки в гусенят взяли скакалки. Гусенята їм ґелґочуть, що й вони скакати хочуть), творчі завдання (наприклад: підготуйте усну розповідь на тему «Гармонія думки і слова»; підготуйте виступ на одну з тем «Всяке слово, якщо за ним не буде справ, уявляється чимось даремним і пустим» (Демофен).

Прояву ініціативи у спілкуванні, формуванню рис конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях, рефлексії й корекції професійного спілкування сприяли тренінги, під час яких «відпрацьовували» мовно-комунікативні вміння. Наприклад, студентам пропонуємо визначити вид документа за походженням, за місцем виникнення, за спрямуванням, за найменуванням, назвати його реквізити, виправити помилки та відредагувати офіційно-діловий текст, продовжити речення, скласти професійний документ тощо. Під час кожного практичного заняття з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» основну увагу зосереджуємо на оволодінні відповідною професійною термінологією, культивуванні доброго мовного смаку, правильному виборі слова й доречному його вживанні, логічності як правильності смислових зв'язків між словами та реченнями в тексті.

Необхідною умовою психологічного контакту вважаємо дотримання культури слухання. Для вміння слухати потрібна чутливість, розуміння, а також утримання від будь-яких суджень про іншу людину. Здійснюючи інтерв'ювання, опитування клієнта, важливо застосовувати різні тактики: мовчанку (нерефлексивне слухання, тобто вислуховування без втручання в монолог клієнта, напіввербальні звуки (Так. Продовжуйте...), жести, міміку, які засвідчують, що ви прагнете, щоб клієнт продовжував говорити; нейтральні запитання; розуміюче слухання (для уточнення, деталізації (Вибачте, я не так зовсім зрозумів... Уточніть, будь ласка...),

перефразування (Отже, ви стверджуєте...), резюмування проблеми. Збагачення навчальних дисциплін елементами теорії комунікації, психології особистості сприяє поглибленню розуміння цінностей професійних комунікативних знань у професійній діяльності.

З-поміж завдань, які проектуємо на формування комунікативних умінь, виділяємо завдання на оволодіння екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодика, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу), невербальні засоби (міміка, жести, інтонація, паузи), дослідження специфіки спілкування з клієнтами різного віку, статі, опановувати собою, бути стресостійким. Студенти опановували питання: «Мовлення як джерело інформації про особистість», «Бар'єри діалогічної взаємодії й основні шляхи їх подолання».

Висновки. Визначено, що до фахівців з документознавства ставлять, зокрема, такі вимоги: уміння слухати й чути, чітко та ясно викладати свої думки, можливість об'єктивно оцінювати професійну ситуацію, витримку, здатність співвідносити свою поведінку з моральними нормами, позитивне ставлення і доброзичливість щодо людей. Ідеться про складники комунікативної компетентності, в основу якої покладено комунікацію.

Поняття «комунікативна компетентність» як компетентність у спілкуванні окреслено на основі узагальнення мовознавчих, філософських, соціологічних, психологічних досліджень. Комунікативну компетентність майбутніх документознавців представлено як інтегральну особистісну якісну характеристику, що поєднує ціннісні установки, комунікативні знання, уміння, навички, здібності, які забезпечують ефективну діалогову взаємодію в певному колі професійних ситуацій на основі вільного володіння вербальними і невербальними засобами документознавчої комунікації відповідно до морально-етичних норм.

Окреслено мотиваційно-афективний, комунікативно-інформаційний, комунікативно-когнітивний, поведінково-інтерактивний компоненти комунікативної компетентності майбутніх документознавців, що відображають ступінь усвідомлення моральних цінностей професії, професійного спілкування, мовно-комунікативні засоби культури професійного спілкування, уміння й навички, що ґрунтуються на володінні комунікативною технікою, уміння вербальної та невербальної взаємодії, рефлексію та корекцію професійного спілкування.

Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців в умовах університетської освіти представлено як багатовимірний поетапний процес якісних змін особистості, що відбувається шляхом використання інтерактивних технологій навчання на засадах праксеологічного підходу.

Праксеологію визначено як є трансдисциплінарну галузь знань, що досліджує норми, принципи, структуру й закономірності організації

ефективної діяльності. Окреслено комунікативні тренінги, тренінг вербальної публічної комунікації, рольові і ділові ігри, вправи на розвиток навичок групової взаємодії у спілкуванні, які проводились, зокрема, на заняттях із фахово-мовних дисциплін. Інтерактивне навчання дозволяє студентам сформуванню мовно-комунікативні вміння та навички, сприяє вияву і розвитку пам'яті, уваги, критичного мислення, мотивації, інтересів, прагненню до творчої самореалізації.

Перспективним напрямом подальшого дослідження буде вивчення проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців на засадах цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики*. Київ: Академія (Batsevych, F. S. (2004). *Basics of communicative linguistics*. Kyiv: Academy).

2. Джонсон, Д. (2001). *Методи обучения. Обучение в сотрудничестве*. Санкт-Петербург: Экономическая школа (Johnson, D. (2001). *Methods of training. Training in cooperation*. St. Petersburg: Economic School).

3. Зуев, П. В. (2008). Праксеологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения. *Педагогическое образование и наука*, 3, 7–15 (Zuiev, P. V. (2008). A praxeological approach to solving the problem of improving the effectiveness of learning. *Pedagogical Education and Science*, 3, 7–15).

4. Козлова, О. Г., Сбруева, А. А., Лазарев, М. О., Козлов, Д. О. (2017). *Інноваційний менеджмент в освіті*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Kozlova, O. H., Sbrueva, A. A., Lazarev, M. O., Kozlov, D. O. (2017). *Innovation management in education*. Sumy: Publishing House of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).

5. Кавалеров, В. А. (2012). Іntenції педагогічної інноватики в дискурсі праксеології. *Гілея. Серія: Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*, 57 (№ 2), 489–494 (Kavalerov, V. A. (2012). The intentions of pedagogical innovation in the discourse of praxeology. *Gilea. Series: Historical Sciences. Philosophical sciences. Political sciences*, 57 (№ 2), 489–494).

6. *Концепція професійного спрямування (Вступ до фаху)*. (2017). Полтава: Полтавський НТУ (*Concept of professional orientation (Introduction to a specialty)*. (2017). Poltava: Poltava NTU).

7. Котарбинський, Т. (1963). *Избранные произведения*. Москва: Издательство иностранной литературы (Kotarbinskii, T. (1963). *Selected works*. Moscow: Foreign Literature Publishing House).

8. Назаренко, Н. С. (2008). *Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Nazarenko, N. S. (2008). *Formation of communicative competence of the future documentologists in the process of studying humanitarian disciplines* (PhD thesis). Kyiv).

9. Насіленко, Л. А. (2015). *Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі вивчення спеціальних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Nasilenko, L. A. (2015). *Formation of communicative competence of the future lawyers in the process of studying special disciplines* (PhD thesis). Kyiv).

10. Настенко, Л. Г. (2013). Праксеологічні основи професійної діяльності. *Інформаційно-документальні комунікації в глобалізованому суспільстві*, (сс. 158–160).

Київ (Nastenko, L. H. (2013). *Practical principles of professional activity. Informational and documentary communications in a globalized society*, (pp. 158–160). Kyiv).

11. *Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 2* (2008). Київ: «Аконіт» (*New explanatory dictionary of the Ukrainian language in three volumes. T. 2* (2008). Kyiv: "Aconit").

12. Пехота, О., Кіктенко, А. (2000). *Освітні технології*. Київ: А.С.К. (Piekhota, O., Kiktenko, A. (2000). *Educational technologies*. Kyiv: A.S.K.).

13. Решетілова, О. М. (2016). *Лінгводидактичні засади навчання майбутніх документознавців української професійної лексики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Reshetilova, O. M. (2016). *Linguodidactic principles for the training of the future documentologists of Ukrainian vocational vocabulary* (PhD thesis abstract). Kyiv).

14. Савенкова, Л. О. (2005). *Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління*. Київ: КНЕУ (Savenkova, L. O. (2005). *Professional communication of the future teachers as an object of psychological-pedagogical management*. Kyiv: KNEU).

15. Семеног, О. М. (2018). *Формування академічної культури майбутніх документознавців на основі інноваційних підходів*. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 3 (137), 256–267 (Semenog, O. M. (2018). *Formation of academic culture of future documentologists on the basis of innovative approaches. Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 3 (137), 256–267).

16. Семеног, О. М., Насіленко, Л. А. (2015). *Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Semenog, O. M., Nasilenko, L. A. (2015). *Professional communicative training of the future lawyers: theory and practice*. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).

17. Слободяник, М. С. (2012). *Компетентнісний підхід як чинник удосконалення підготовки майбутніх документознавців*. *Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері*, (сс. 110–111). Донецьк: Юго-Восток (Slobodianyk, M. S. (2012). *Competence approach as a factor in improving training of the future document scientists. Information technologies and systems in the document-research sphere*, (pp. 110–111). Donetsk: South-East).

18. *Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень* (2000). Київ: Довіра (*Dictionary of foreign words: 23,000 words and terminological phrases* (2000). Kyiv: Trust).

19. Бибік, С. П., Михно, І. Л., Пустовіт, Л. О. Сюта, Г. М. (1998). *Універсальний довідник-практикум з ділових паперів*. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова» (Bibik, S. P., Mikhno, I. L., Pustovit, L. O. Siuta, H. M. (1998). *Universal Business Practice Handbook on Business Papers*. Kyiv: Trust: URNC "Native Language").

20. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор (Shapar, V. B. (2007). *Modern interpretive psychological dictionary*. Kharkiv: Flag).

21. Юсупов, І. М. (1991). *Психологія взаємопонимання*. Казань: Татарское книжное издательство (Yusupov, I. M. (1991). *Psychology of mutual understanding*. Kazan: Tatar book publishing house).

22. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, M. A.: M.I.T. Press. Retrieved from: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Семенов Елена, Козлова Елена, Величко Наталья. Формирование коммуникативной компетентности будущих документоведов средствами инновационных технологий: праксеологический подход.

В статье охарактеризованы отдельные аспекты формирования коммуникативной компетентности будущих документоведов средствами инновационных технологий на основе праксеологического подхода. Акцентировано внимание на коммуникативном компоненте профессиональной деятельности и профессиональной подготовки будущих специалистов по документоведению. Определены мотивационно-аффективный, коммуникативно-информационный, коммуникативно-когнитивный, поведенческо-интерактивный компоненты коммуникативной компетентности будущих документоведов.

Формирование коммуникативной компетентности будущих документоведов в условиях университетского образования представлено как многомерный поэтапный процесс качественных изменений личности, который происходит путем использования интерактивных технологий обучения (коммуникативные тренинги, тренинг вербальной публичной коммуникации, ролевые и деловые игры, упражнения на развитие навыков группового взаимодействия в общении) на основе праксеологического подхода.

Ключевые слова: *documents manager, communicative competence, communicative components, formation of communicative competence of future documents managers, innovation, interactive technology, praxeological approach, business games, trainings.*

SUMMARY

Semenog Olena, Kozlova Olena, Velychko Nataliia. Formation of communicative competence of the future document managers using innovative technologies: praxeological approach.

The article describes some aspects of forming the communicative competence of the future document managers by means of innovative technologies on the basis of the praxeological approach. Based on the analysis of reference sources, the essence of the concepts "document", "document manager", "document management" is outlined. The emphasis is placed on the communicative component of the professional activity and training of the future specialists in document science.

The notion of "communicative competence" as competence in communication is outlined on the basis of generalization of linguistic, philosophical, sociological, psychological research. The communicative competence of the future document managers is presented as an integral personal qualitative characteristic that combines value systems, communicative knowledge, abilities, and skills that provide an effective dialogue interaction in a certain range of professional situations based on the free possession of verbal and non-verbal means of document communication in accordance with the moral and ethical norms.

The motivational-affective, communicative-informational, communicative-cognitive, behavioral and interactive components of communicative competence of the future document managers that reflect the level of awareness of moral values of the profession, professional communication, language communicative means of the culture of professional communication, and skills based on the possession of communicative techniques, skills of verbal and nonverbal interaction, reflection and correction of professional communication, are characterized.

Formation of communicative competence of the future document managers in the context of university education is presented as a multidimensional, step-by-step process of

qualitative changes in personality that occurs in the process of learning by interactive learning technologies based on the principles of the praxeological approach.

Praxeology is defined as a transdisciplinary branch of knowledge that studies norms, principles, structure and patterns of an effective activity organization. The communicative trainings, training of verbal public communication, role and business games, and exercises on the development of group interaction skills in communication, which were held in the classes on professional and linguistic disciplines are outlined. Interactive learning allows students to develop communication skills, contributes to the expression and development of memory, attention, critical thinking, motivation, interests, the desire for creative self-realization.

Key words: *document manager, communicative competence, communicative components, formation of communicative competence of future document managers, innovation, interactive technology, praxeological approach, business games, trainings.*

УДК 378:81'373

Олена Семенов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8697-8602

Сьоміна Анастасія

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»
ORCID ID 0000-0002-3457-3603

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/235-247

ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ І КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТИ

У статті на основі аналізу довідникових джерел, узагальнення наукових джерел, педагогічного спостереження у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» охарактеризовано окремі аспекти термінологічного та культурологічного компонентів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх документознавців в умовах університетської освіти.

Узагальнено, що мета термінологічного компонента підготовки полягає у формуванні вмінь доцільно працювати з термінами відповідно до спеціальності, перекладати й використовувати у фаховому тексті зрозумілі і недвозначні терміни. Культурологічний підхід дозволяє розглядати професійно-мовленнєву підготовку майбутніх документознавців як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням культурної ситуації.

Ключові слова: *документ, майбутній документознавець, університетська освіта, професійне мовлення, професійно-мовленнєва підготовка, професійно-мовленнєві вміння, термін, термінологічний компонент, культурологічний компонент, освітній процес.*

Постановка проблеми. В інформаційно-комунікаційному суспільстві XXI століття зростає популярність професії з документознавства. Розвиваються

такі напрями професійної діяльності документознавців, як діловодська, кадрова, організаційно-управлінська, архівна, референтська, інформаційно-аналітична та консультаційна. Органи державної влади, місцевого самоврядування, великі корпорації дедалі гостріше відчувають потребу в ефективній документній діяльності, яку здійснюють спеціально підготовлені фахівці з високим рівнем професійної та соціальної відповідальності за зміст та якість умінь службового спілкування й документування.

З огляду на це в умовах університетської освіти особливої актуальності набуває професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців із документознавства, спрямована на ефективне опанування мовних засобів для обробки та продукування текстів професійного спрямування, що регламентовано освітніми програмами.

Аналіз актуальних досліджень. Прикладні аспекти документознавчої освіти досліджують В. Бездрабко, Н. Гайсинюк, С. Дубова, С. Кулешов, Г. Малик, О. Матвієнко, Л. Попова, Г. Сілкова, М. Слободяник, Л. Філіпова, Г. Швецова-Водка та ін. Окремі аспекти формування культури діловодства проаналізовано в наукових публікаціях А. Головач, О. Загорецької, А. Коваль, Н. Костинської, О. Любашенко, С. Шевчук та ін. Проблеми формування мовнокомунікативної особистості майбутніх документознавців аналізують Н. Назаренко, О. Решетілова, О. Сивак, О. Тур та ін.

Аналіз наукового доробку засвідчує: натепер недостатньо наукових студій, що відображають теоретичне обґрунтування і науково-методичне забезпечення професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх документознавців в умовах університетської освіти.

Мета статті – охарактеризувати окремі аспекти змісту, форм і методів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх документознавців. Зокрема, проаналізувати специфіку професійної діяльності документознавців, окреслити сутність і місце професійного мовлення в підготовці майбутніх документознавців, охарактеризувати термінологічний та культурологічний компоненти професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх документознавців в умовах університетської освіти.

Методи дослідження: аналіз довідникових джерел, узагальнення наукових джерел; педагогічне спостереження, аналіз досвіду проведення занять зі стилістики та термінознавства в ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», узагальнення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Рогляд проблеми розпочнемо із характеристики поняття «документ». Аналіз словникових джерел засвідчує, що лексема документ походить від латинського *documentum*, що означає вірець, посвідчення, доказ (Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень, 2000, с. 386).

Це основний вид ділової мови; засіб фіксації певним чином на спеціальному матеріалі інформації про факти, події, явища об'єктивної дійсності та розумової діяльності людини (Бибик та ін., 1998, с. 5).

Фахівці виділяють такі загальні функції документа, як інформаційна, соціальна (поява документа спричинена тією чи іншою соціальною потребою); комунікативна (документ є засобом зв'язку між окремими елементами офіційної, громадської); культурна (документ є засобом закріплення та передавання культурних традицій). До специфічних функцій документа відносять управлінську (функція властива низці управлінських документів (плановим, звітним, організаційно-розпорядчим та ін.); правова (ця функція є визначальною в законодавчих та правових нормативних актах); історична (цієї функції набуває певна частина документів лише після того, як вони виконують свою оперативну дієву роль і надійдуть до архіву на збереження (Концепція професійного спрямування (Вступ до фаху), 2017).

Означені функції відображені в основних напрямках професійної діяльності документознавців: управлінському, гуманітарно-лінгвістичному, комп'ютерно-технологічному, правознавчому, інформаційно-аналітичному. У теорії українського документознавства, зауважує М. Слободяник (Слободяник, 2011), розвиваються чотири концепції: архівно-діловодна концепція С. Кулешова; інформаційна – М. Слободяника; неокомунікаційна – Г. Шведової-Водки; бібліотекознавча – Н. Кушнарєнко, документознавчо професіологічна – Н. Гайсинюк, О. Матвієнко, С. Мельник.

Як показує аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра напряму підготовки 6.020105 «Документознавство та інформаційна діяльність», фахівець цієї галузі здатний виконувати зазначену професійну роботу за такими різновидами: документознавець; архівіст; менеджер (управитель) у сфері надання інформації; фахівець з інформаційних технологій. Бакалавр може працювати у виробничих і невиробничих сферах, на підприємствах різних галузей, організаціях, установах усіх форм власності, комерційних структурах, у державних і відомчих архівах, музеях тощо, може займати первинні посади референта в органах державного управління чи установах різних форм власності; у сфері документної комунікації (архіви, музеї, бібліотеки, інформаційні центри тощо); в установах, пов'язаних із інформаційною діяльністю; інформаційний менеджер; програміст в органах державного управління чи установах різних форм власності; фахівця з упровадження новітніх інформаційних технологій на підприємствах чи установах різних форм власності, аналітика інформаційних систем.

До представників ставлять такі вимоги: уміння слухати й чути, чітко і ясно викладати свої думки, здатність розуміти внутрішній світ людини, можливість об'єктивно оцінювати ситуацію і людину в ній, витримка, здатність співвідносити свою поведінку з моральними нормами, позитивне ставлення та доброзичливість щодо людей.

Важлива й ефективна мовленнєва діяльність. Фахівець повинен уміти здійснювати аналітико-синтетичне опрацювання інформації; письмово та усно презентувати науковий та практичний матеріал; складати службові документи всіх видів, спілкуватися державною мовою, володіючи моделями ділової поведінки; стилістичними нормами службових документів, розуміючи особливості лексичних, морфологічних, синтаксичних засобів ділових документів. Отже, важливо звернутися до професійної підготовки майбутніх документознавців в умовах університетської освіти.

Зазначимо, що на сьогодні спеціальності з документознавства з різними спеціалізаціями функціонують у понад двадцяти закладах вищої освіти в Україні. Документознавців-менеджерів інформаційних систем, органів державного управління, архівних установ готують у Харківській державній академії культури, у Національному університеті «Львівська політехніка», у Київському національному університеті культури і мистецтв; магістрів документознавства та наукових співробітників у галузі інформаційної аналітики – у Національному авіаційному університеті; педагогів професійного навчання з документознавства – у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»; бібліотекознавців – у Рівенському державному гуманітарному університеті, у Донбаському державному педагогічному університеті. На філологічних факультетах Ужгородського національного університету, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ) функціонує освітня програма «Документознавство та інформаційна діяльність», випускники якої мають право працювати за професіями діловода, референта, наукового редактора або займатися літературною творчістю.

Мета підготовки майбутніх документознавців – формувати позитивну мотивацію до професійної діяльності, сприяти оволодінню необхідним обсягом загальнокультурних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками. Майбутній фахівець повинен опанувати знання документознавчого, інформаційно-технологічного, лінгвістично-комунікативного (документно-інформаційні комунікації, українська мова за професійним спрямуванням, лінгвістичні основи документознавства, теорія комунікації, етика та психологія ділового спілкування) циклів. Наскрізною ланкою підготовки є професійно-мовленнєва складова.

За Н. Гарбовським (Гарбовський, 1998), поняття «професійне мовлення» визначаємо як функціональний різновид літературної мови, лінгвістично, психологічно й соціально зумовлений вибір професійно маркованих засобів мови, що знаходить вияв у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, яка здійснюється адресантом при розв'язанні завдань професійної комунікації (Гарбовський, 1998). Відтак, професійне мовлення фахівців із документознавства є системою вербальних і

невербальних засобів, які забезпечують результативне спілкування в усній і писемній формі у відповідному середовищі.

Педагогічні спостереження, проведені в Донбаському державному педагогічному університеті, засвідчують, що у професійному мовленні фахівців із документознавства трапляються мовленнєві недоліки, причини яких полягають у неусвідомленні студентами їх як не норми, неуважності до власного мовлення. Тому важлива відповідна робота з формування професійного мовлення майбутніх фахівців із документознавства в навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій підготовці та під час виробничої практики, яка має базуватися на таких засадах: знання семантики та способів словотворення фахових термінів; володіння видами мовленнєвої діяльності, які реалізуються у формах усного й писемного мовлення; урахування умов формування комунікативних ознак професійного мовлення.

Важливими комунікативними ознаками професійного мовлення документознавців є змістовність, точність (вибір слів, які найбільше відповідають висловлюваному змісту), логічність (послідовність висловлювання відповідно до законів логіки), правильність (дотримання мовних норм), лаконічність, доказовість, доречність уживання термінів, чистота мови. У підвищенні ефективності професійного мовлення важливу роль необхідно приділяти формуванню професійно-мовленнєвих умінь.

Мовленнєво-комунікативні вміння характеризуються дотриманням загальних правил української мови, володінням ключовими поняттями; мовленнєво-риторичні вміння реалізуються в підготовці до монологічних публічних виступів, у доцільному доборі й ефективному використанні формул мовленнєвого етикету; текстово-дискурсивні вміння важливі для створення текстів професійного спрямування з урахуванням особливостей адресата, уміння спрямовувати діалог відповідно до мети професійної діяльності.

Розглянемо термінологічний компонент професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх документознавців. Один із показників мовно-культурного рівня фахівців – правильне і вільне володіння термінами. Цим специфічним словам притаманні такі ознаки, як номінативність, наявність точної наукової дефініції, тенденція до моносемії в межах термінологічної системи певної галузі, відсутність експресивних значень, стилістична нейтральність, системність, точність семантики, висока інформативність, переважно вузька професійна сфера поширення, неконотованість, відсутність синонімії, абстрагований, логіко-понятійний характер, системна організація в межах певного термінологічного поля, однозначність, неметафоричність (дет. Семенов та ін., 2017). Питання термінології розглядаються на міжнародних конференціях на базі Національного університету «Львівська політехніка» «Проблеми української термінології. СловоСвіт», Інституту української мови НАН України «Українська термінологія і сучасність».

Професійна діяльність документознавців зумовлює ознайомлення з термінами відповідної науки, оволодіння термінологічним мінімумом, отже, передбачає роботу на заняттях із термінологічними словниками, зокрема, такими, як «Українсько-російський словник для ділових людей», укладач О. Тараненко (Тараненко та ін., 1991); «Словник ділової людини», (Тринько та ін., 1992); російсько-український словник-довідник «Порадник ділової людини» (Коренга та ін., 1995) та ін. Важливим для формування термінологічної культури є навчальний посібник Г. М. Швецової-Водки «Документознавство: словник-довідник термінів і понять» (2011) (Швецова-Водка, Г. М., 2011), що містить терміни з їхніми дефініціями з документознавства та суміжних із документознавством дисциплін.

Означені словники сприяють формуванню вмінь добирати терміни відповідно до теми висловлювання, з урахуванням відмінностей від професіоналізмів і паронімізмів, уживати терміни відповідно до їхньої дефініції, нормативно перекладати терміни й термінологічні словосполучення українською мовою, уважно ставитися до фахових термінів: уникати полісемічності, перенасиченості, термінологічних запозичень, використовувати у фаховому тексті зрозумілі й недвозначні терміни.

Студенти документознавчих спеціальностей і спеціалізацій мають знати становлення формування термінологічних систем документознавства, особливості системної організації української термінології документознавчої галузі, характерні ознаки термінів, способи творення фахових термінів, специфіку використання термінів у діловому мовленні.

Тому мету практичних занять із таких навчальних дисциплін, як документно-інформаційні комунікації, українська мова за професійним спрямуванням, лінгвістичні основи документознавства, теорія комунікації, етика та психологія ділового спілкування спрямовуємо на поглиблення й розширення знань про фахову термінологію, професіоналізми, формування таких важливих якостей, як логічність викладу (виявляється в послідовності висловлювання, його доказовості й аргументованості), стислість (уміння уникати непотрібних повторів, багатослів'я або мовної надмірності), смислова точність і однозначність висловлювань (уживання термінів і слів у прямому значенні).

На засвоєнні фахової термінології, розвитку наукового і професійного мовлення базується становлення термінологічної культури студента, сутність якої дослідники характеризують як комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок, за допомогою яких формується фундамент теорії і практики фаху, що необхідні для глибшого осмислення й засвоєння його поняттєвої та категоріальної бази, формують здатність фахівця-мовця до самостійного термінотворення й терміновпорядкування (Матвієнко, 2007).

На практичних заняттях використовуємо напрацювання О. Гриджук (Гриджук, 2016; Гриджук та ін., 2010), яка систематично впроваджує для

студентів п'ятихвилинки з культури мовлення на початку кожного заняття: озвучуємо 8–10 словосполучень із лексичними, стилістичними або граматичними помилками, які студенти мають виправити, через два-три заняття окремі словосполучки повторюємо, контролюючи, таким чином, рівень засвоєння студентами нормативних словосполук.

Використовуємо вправи й завдання, що сприяють формуванню вмінь виділяти терміни, здійснювати переклад з української мови російською/англійською та навпаки, створювати текст.

Ефективною для розвитку навичок спілкування у групі й умінь слухати, дискутувати та переконувати вважаємо технологію навчання О.Гриджук «Два – чотири – усі разом». Запропоновані викладачем питання студенти спочатку опрацьовують у парах, далі пари групуються в четвірки, у яких відбувається дискусія щодо поставленого завдання, а відтак група разом підсумовує й озвучує отримані результати.

Технологію «Незакінчених речень» доцільно використовувати для короткого експрес-опитування вивченого матеріалу, запропонувавши одному студентові виголосити початок фрази, а іншому – закінчити її. Наприклад, як початкові можуть бути використані такі висловлювання: *термін – це..., основними ознаками термінів є..., різниця між термінами і професіоналізмами полягає у ...*

В умовах переорієнтації суспільства на духовні цінності зростає значення культурологічного компонента університетської освіти документознавців. Сучасна модель фахівця передбачає розвиток творчого потенціалу особистості, виховання сміливості думки, упевненості у своїх силах, здатності генерувати нові ідеї, формування потреб у творчому способі життя. Щоб забезпечити високий рівень професіоналізму, необхідна культурна основа професійної діяльності (Зайцева, 2015).

Надії щодо успішного та якісного формування гуманітарної еліти значною мірою пов'язуємо з університетами. У сучасних умовах реформування освіти в Україні університети є осередками вітчизняної наукової думки, центрами розвитку фундаментальних наукових шкіл та збереження освітніх традицій, а також провідними навчальними закладами, у яких здійснюється інноваційний поступ згідно з європейською та світовою векторністю (Семенов та ін., 2016, с. 3).

Н. Матвєєва одним із аспектів навчання мови окреслює так звану «культурну грамотність», тобто засвоєння фонових знань, спільних для учасників комунікативного акту, зокрема для письменника та читача. «Культурна грамотність» передбачає вивчення ширшої сукупності знань та емоцій, пов'язаних із певним колом уявлень деякої культурної спільноти. Це і особистий життєвий досвід, і традиції культури, і різноманітні естетичні та емоційні враження, які наявні в носіїв мови при сприйнятті світу.

Традиційно виділяють чотири аспекти культурної грамотності: фонетичний, лексичний, граматичний та стилістичний (Матвеева, 2006, с. 170–171).

Отже, освітньо-виховне середовище університету має бути культурно-освітнім. Для студента-документознавця важливо знати, любити й поважати свою культуру, свій народ, бути свідомим патріотом і громадянином України, читати твори українською мовою, орієнтуватися в сучасних авторах.

Культурологічний підхід дозволяє розглядати професійно-мовленнєву підготовку майбутніх документознавців як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням культурної ситуації. Згідно з культурологічним підходом, процес навчання має сприяти створенню оптимальних умов засвоєння загальнолюдської й національної культури, усвідомленню і самореалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів та здібностей.

Наприклад, Біличенко Ольга Леонідівна, завідувач кафедри української мови та література, докт. н. із соціальних комунікацій, проф. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» ініціювала низку інтегративних курсів для формування професійно-мовленнєвих умінь фахівців документного профілю, зокрема курсу «Художня література в інформаційно-комунікаційному просторі сучасності».

Художня література розглядається авторкою як комунікативна система, а також як спосіб опосередкування словесної художньої творчості в соціально-комунікаційних відносинах у соціумі. Особливості процесу взаємодії художньої інформації та комунікації з точки зору теорії соціальних комунікацій запропоновані в розділі «Художня література як підсистема соціальних комунікацій». Роздуми про особливості існування художньої літератури в комунікаційному просторі сучасності покладені в основу розділу «Існування літератури в умовах формування єдиного інформаційного та соціокомунікаційного простору сучасності». У розділі «Літературна класика в соціокультурному контексті інформаційного суспільства» О. Біличенко розкриває загальні соціокультурні та художні фактори розвитку художньої літератури ХХ–ХХІ століть. Важливу проблему соціального функціонування масової літератури в загальній системі текстів, роль творів художньої літератури в подоланні культурно-інформаційної нерівності авторка досліджує в розділі «Література для еліти і масова аудиторія в сучасному інформаційно-комунікаційному просторі» (Біличенко, 2012).

Для документознавця важливо бути в руслі культурних тенденцій сьогодення. На заняттях зі спецкурсів фахівці ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» пропонують для філологічного аналізу твори сучасного поета й активного громадського діяча Сергія Жадана, який працює в жанрі постмодернізму. Сергій Жадан народився 23 серпня 1974 у м. Старобільськ Луганської області. У 1996 році закінчив Харківський

національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, факультет українсько-німецької філології. У 1996–1999 рр. навчався в аспірантурі цього ж університету. Захистив дисертацію, присвячену українському футуризму: «Філософсько-естетичні погляди Михайля Семенка» (2000). З 2000 р. – викладач кафедри української та світової літератури університету. З 2004 р. – незалежний письменник. Твори Сергія Жадана є відлунням найсучасніших подій, наприклад бойових дій на території Донбасу.

Художній світ С. Жадана – світ напівтонів, натяків, метафор і символів. Автор у своїй творчості спирається на міфологічні та релігійні образи й символіку, викликаючи в читачів певні неусвідомлені асоціації, що змушують вчитуватися в його поезії в пошуках вищого або прихованого сенсу, натяки на який є майже всюди у строфах і рядках письменника. Він уміло грає цими символами, використовує їх у своїй віршах для створення подвійного або багаторівневого значення вірша, прочитання та віднайдення якого інколи перетворюється в загадку.

Сергій Жадан є тією людиною, яка повною мірою усвідомила необхідність піднесення рівня української літератури до високих стандартів та вимог. Сучасний поет, літератор – це не просто людина, яка у своєму темному й тихому закуті пише вірші, прозу і потім несе їх редактору у типографію. Це активний громадський діяч, який має чітку позицію і висловлює її у своїх віршах і творах, яким був Т. Шевченко або І. Франко. Сергій Жадан є активним волонтером, який допомагає людям особисто, буває в місцях військових конфліктів і не боїться «наражатися на небезпеку».

Ще одним аспектом поета сучасності є участь у проекті «Гурт «Жадан і Собаки в космосі», у діяльності епатажного рок-гурту, або «ска-панк проекту», у якому він – не лише творець текстів, а й фронтмен гурту, який читає вірші та епатує публіку.

Літературні твори Сергія Жадана одержали численні національні та міжнародні нагороди, були перекладені тринадцятьма мовами, зробивши автора одним із найвідоміших сучасних українських письменників (Марченко, 2014). Важливо використовувати твори поета для аналізу певного типу, щоб навчити майбутніх документознавців орієнтуватися в сучасному поетичному просторі, допомогти їм краще зрозуміти особливості мови та мовлення свого народу, знати і поважати українську культуру.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на підставі системного аналізу, узагальнення напрацювань науковців та практичного досвіду окреслено специфіку професійної діяльності документознавців, що відображена в таких напрямках: управлінському, гуманітарно-лінгвістичному, комп'ютерно-технологічному, правознавчому, інформаційно-аналітичному.

З'ясовано на основі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики, що фахівець цієї галузі здатний виконувати професійну роботу за такими

різновидами: документознавець; архівіст; менеджер (управитель) у сфері надання інформації; фахівець з інформаційних технологій, може працювати у виробничих і невиробничих сферах, на підприємствах різних галузей, організаціях, установах усіх форм власності, комерційних структурах, у державних і відомчих архівах. Документознавець повинен уміти здійснювати аналітико-синтетичне опрацювання інформації; складати службові документи всіх видів, володіючи моделями ділової поведінки; мовними нормами службових документів. Професійне мовлення фахівців із документознавства є системою вербальних і невербальних засобів, які забезпечують результативне спілкування в усній і писемній формі у відповідному середовищі.

На основі методів узагальнення схарактеризовано термінологічний компонент професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх документознавців в умовах університетської освіти, мета якого полягає у формуванні умінь доцільно працювати з термінами відповідно до їхньої дефініції, нормативно перекладати терміни й термінологічні словосполучення українською мовою, використовувати у фаховому тексті зрозумілі і недвозначні терміни. Культурологічний підхід дозволяє розглядати професійно-мовленнєву підготовку майбутніх документознавців як сукупність культурних компонентів на широкому культурному фоні соціуму з урахуванням культурної ситуації. Запропоновано для філологічного аналізу на заняттях із документно-лінгвістичних та культурологічних дисциплін ознайомлення з творами сучасного поета й активного громадського діяча Сергія Жадана, який працює в жанрі постмодернізму.

Проведене дослідження засвідчило, що формування культури професійного мовлення майбутніх документознавців в умовах університетської освіти буде відбуватися більш ефективно за умови дотримання низки педагогічних умов, суть яких буде розкрито в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біличенко, О. Л. (2012). *Художня література в інформаційно-комунікаційному просторі сучасності*. Слов'янськ: СДПУ (Bilichenko, O. L. (2012). *Fiction in the information and communication space of the modernity*. Sloviansk: SSPU).
2. Гарбовский, Н. К. (1998). *Сопоставительная стилистика профессиональной речи*. Москва: МГУ (Harbovskiy, N. K. (1998). *Comparative style of professional speech*. Moscow: MSU).
3. Гридзук, О. Є. (2016). Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 48, 12–17 (Hrydzhuk, O. Ye. (2016). Components of terminological competence of students of forest engineering specialties. *Pedagogy of higher and secondary school*, 48, 12–17).
4. Гридзук, О. Є., Вінтонів, Р. В., Гонтар, Т. О. (2010). *Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей*. Львів: НЛТУ України (Hrydzhuk, O. Ye., Vintoniv, R. V., Hontar, T. O. (2010). *Educational and methodological materials on the discipline "Ukrainian language (for professional orientation)" for students of all specialties*. Lviv: NLTU of Ukraine).
5. Марченко, А. (2014). *Дев'яностітніки: молодий струмінь в сучасній українській літературі*. Режим доступу: <http://ounb.sumy.ua/publish/2014/dev.doc>.

(Marchenko, A. (2014). *Nineties: a young jet in contemporary Ukrainian literature*. Retrieved from: <http://ounb.sumy.ua/publish/2014/dev.doc>).

6. Швецова-Водка, Г. М. (2011). *Документознавство: словник-довідник термінів і понять*. Київ: Знання (Shvetsova-Vodka, H. M. (2011). *Documentology: dictionary-reference book of terms and concepts*. Kyiv: Knowledge).

7. Зайцева, І. В. (2015). Культурологічний компонент професійної освіти в сучасному університеті. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*, 38, 392–395 (Zaitseva, I. V. (2015). Cultural component of vocational education at a modern university. *Scientific works of Ivan Ogiienko Kamianets-Podilskyi National University. Philological Sciences*, 38, 392–395).

8. *Концепція професійного спрямування (Вступ до фаху)*. (2017). Полтава: Полтавський НТУ (*Concept of professional orientation (Introduction to a specialty)*). (2017). Poltava: Poltava NTU).

9. Матвєєва, Н. П. (2006). Компенсаторні навчальні курси як один із заходів підвищення освіти в суспільстві. *Наукові праці. Педагогіка*, 46 (33), 168–173 (Matvieieva, N. P. (2006). Compensatory training courses as one of the measures to improve education in society. *Scientific works. Pedagogics*, 46 (33), 168–173).

10. Матвієнко, О. В. (2007). «Електронний документообіг»: навчальний курс у системі професійної підготовки документознавців. *Вісник книжкової палати*, 10, 30–32 (Matviienko, O. V. (2007). "Electronic document flow": a training course in the system of training documentologists. *Bulletin of the Book Chamber*, 10, 30–32).

11. Коренга, О. М., Котиков, Ю. С., Куземська, Н. О. (1995). *Російсько-український словник-довідник «Порадник ділової людини»*. Київ: Основи (Korenga, O. M., Kostykov, Yu. S., Kuzemska, N. O. (1995). *Russian-Ukrainian Dictionary "Businessmen's guide"*. Kiev: Fundamentals).

12. Семеног, О., Вовк, М. (2016). *Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету*. Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка (Semenog, O., Vovk, M. (2016). *Academic culture of the researcher in the educational and cultural space of the university*. Sumy: Publishing House of the A. S. Makarenko Sumy SPU).

13. Семеног, О. М., Семеніхіна, О. В. (2017). Методичне забезпечення формування мовної культури майбутніх докторів філософії, документознавців, в умовах цифрового суспільства. *Фізико-математична освіта*, 4 (14), 281–288 (Semenog, O. M., Semenikhina, O. V. (2017). Methodological support of formation of linguistic culture of the future doctors of philosophy, documentologists, in the conditions of digital society. *Physical and Mathematical Education*, 4 (14), 281–288).

14. Слободяник, М. С. (2011). Становлення та розвиток вищої документознавчої освіти в Україні. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 3, 4–5 (Slobodianyk, M. S. (2011). Formation and development of higher documentary education in Ukraine. *Library Science. Documentation. Informology*, 3, 4–5).

15. Тринько, Р. І., Тринько, О. Р. (1992). *Словник ділової людини*. Львів: Світ (Trynko, R. I., Trynko, O. R. (1992). *Dictionary of business man*. Lviv: World).

16. *Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень* (2000). Київ: Довіра (*Dictionary of foreign words: 23,000 words and terminological phrases* (2000). Kyiv: Trust).

17. Тараненко, О., Бріцин, В. (1991). *Українсько-російський словник для ділових людей*. Київ: Укр. письм. (Taranenko, O., Britsyn, V. (1991). *Ukrainian-Russian dictionary for business people*. Kyiv: Ukr. pism.).

18. Бибик, С. П., Михно, І. Л., Пустовіт, Л. О., Сюта, Г. М. (1998). *Універсальний довідник-практикум з ділових паперів*. Київ: Довіра: УНВЦ «Рідна мова» (Bibik, S. P., Mikhno, I. L., Pustovit, L. O., Siuta, H. M. (1998). *Universal Business Practice Handbook on Business Papers*. Kyiv: Trust: URNC «Native Language»).

РЕМІЮЗЕ

Семенов Елена, Семина Анастасия. Профессионально-речевая подготовка документоведов в условиях университетского образования: терминологический и культурологический компоненты.

В статье на основе анализа справочных источников, обобщения научных источников, педагогического наблюдения в ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» охарактеризованы отдельные аспекты терминологического и культурологического компонентов профессионально-речевой подготовки будущих документоведов в условиях университетского образования.

Обобщено, что цель терминологического компонента подготовки заключается в формировании умений у будущих документоведов целесообразно работать с терминологией в соответствии со специальностью, переводить и использовать ее в профессиональном тексте. Культурологический подход позволяет рассматривать профессионально-речевую подготовку будущих документоведов как совокупность культурных компонентов на широком культурном фоне социума с учетом культурной ситуации.

Ключевые слова: документ, будущий документовед, университетское образование, профессиональная речь, профессионально-речевая подготовка, профессионально-речевые умения, термин, терминологический компонент, культурологический компонент, образовательный процесс.

SUMMARY

Semenog Olena, Somina Anastasiia. Professional and communicative training of document managers in conditions of university education: terminological and cultural components.

Based on the analysis of reference and scientific sources, as well as pedagogical supervision of conducting classes with future specialists in the documentary profile at "Donbas State Pedagogical University", some aspects of the terminological and cultural components of the vocational and communicative training of the future document managers are described in the article.

On the basis of generalization of scientific achievements and practical experience, the specifics of professional work of document managers are outlined and is reflected in the following areas: managerial, humanitarian-linguistic, computer-technological, legal, informational and analytical.

It is determined on the basis of the analysis of educational and qualification characteristics that the document specialist is able to perform professional work in the following varieties: a document manager; archivist; manager in the field of information provision; an IT specialist. He can work in production and non-productive spheres, in enterprises of various industries, organizations, institutions of all forms of ownership, commercial structures, in state and departmental archives. The document manager must be able to carry out analytical and synthetic processing of information; to make all kinds of service documents, possess models of business behavior and linguistic norms of service documents.

Professional communication of document managers is a system of verbal and non-verbal means that provide effective communication in oral and written form in the appropriate environment.

It is generalized that the purpose of the terminological component of vocational training of the future document managers in the conditions of university education is to develop skills to work with terms in accordance with the specialty, translate and use in the professional text clear and unambiguous terms. Cultural approach allows considering vocational training of the future document managers as a set of cultural components on a wide cultural background of society, taking into account the cultural situation. For the philological analysis on documentary-linguistic and culturological disciplines classes it is offered to familiarize with the works of modern poet and active public figure Serhei Zhadan, who works in the genre of postmodernism.

Key words: *document, future document manager, university education, professional communication, vocational and communication training, vocational and communication skills, term, terminological component, culturological component, educational process.*

UDC 378:63-027,512:808.5=...-25

Olesya Silchuk

Poltava State Agrarian Academy
ORCID ID 0000-0001-8284-1417

Yuliya Nikolayenko

Poltava State Agrarian Academy
ORCID ID 0000-0002-4635-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/247-257

DIAGNOSTICS OF MOTIVATION AND VALUE COMPONENT OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE OF THE FUTURE SPECIALISTS IN AGRICULTURE

The paper deals with the problem of evaluation of business communication culture levels of the future specialists in agriculture. The aim of the study is to research the state of development of motivation and value component of business communication culture of the agrarian university students. Motivation criterion indexes are studied with a complex of methods (survey, questionnaires, interviews with students and teachers, testing and pedagogical observation of students' communicative activity). The results of the research show that the current system of training in agrarian universities does not provide the appropriate level of the development of motivation and value component of business communication culture. It proves the necessity of the development of efficient methods and technologies to raise students' motivation to communicate both in native and foreign languages.

Key words: *prospective specialists in agriculture, business communication culture, diagnostics, criteria, indexes and levels of development of motivation and value component of business communication culture.*

Introduction. A modern agriculture specialist should be an intelligent person and this fact calls for developing a system of profound training in agrarian universities in order to prepare competent specialists capable to perform their responsibilities professionally and possess high ethical values. This task becomes more complicated when it refers to the formation of the personality of the future specialists in agriculture as far as the system of their competences and professional strengths should include certain characteristics which enable them to

be effective in searching activities in their future job. Taking this into account, it is necessary to mention that the communicative aspect of training of prospective specialists in agriculture becomes really significant. Therefore, while training such specialists we should pay attention to the formation of business communication culture which is an important constituent of general culture of the personality and professional accomplishments.

Analyses of relevant research. The term “business communication culture”, that appeared in psychological and educational sources at the end of the XX century, often refers to a part of general culture of a specialist, a high level of business communication skills, a certain quality of communication, an ability to create a favourable atmosphere for a business talk (Baieva, 2001; Chmut & Chaika, 2007; Hooker, 2008; Mattock, 2003; Niemeier, Campbell & Dirven, 1998; Sellin & Winters, 2005).

Modern researchers consider professional and business communication culture of prospective specialists in different branches as: a personal professional integral dynamic quality, capable to self-development (Rembach, 2005); the main index of communication quality and effectiveness (Riabushko, 1999); a compositive ethical and professional formation (Vyshnevskaya, 2002); an integral dynamic structural and level quality of a personality (Ihnatenko, 2011); polystructural dynamic system formation of a personality (Danilova, 2008); an obligatory component of professional activity of specialists and a means of professional skills improvement (Baranovska, 2005).

The research of the theoretical base of the problem has shown that business communication culture (BCC) of prospective specialists in agriculture refers to an integral personal quality which involves a certain level of knowledge and skills of organizing communication in business and developed skills of verbal and non-verbal behavior in professional and business situations with local and foreign agrarian partners that allows to make psychological contact and organize an efficient professional cooperation.

On the basis of the analysis of structural components of BCC of specialists in different branches and a careful study of professional activity of agriculture specialists we distinguish three interrelated components in BCC structure, namely motivation and value, cognitive and educational, professional and communicative. In our opinion, these components describe the content of BCC of agriculture specialists and determine consequently the ways and means of its formation and correction.

Motivation and value component of BCC reflects an internal aspect of communication in professional activity of agriculture specialists, i.e. understanding of the necessity to develop business communication culture; communicative and ethical motives and needs; the system of values which determine specialist's orientation to partnership and cooperation in the process of solving professional and business tasks.

The function of motivation and value component is to consider business communication culture as a personal value and to stimulate students for business communication. It enables prospective specialists to interpret a sense of basic principles of professional cooperation and it has a positive impact on the development of system values that also stimulate the development of business communication culture.

In order to estimate motivation and value component of BCC of prospective specialists in agriculture we distinguish motivation criterion which allows to determine the level of the development of motives to improve business communication culture as well as the level of development of communicative needs, personal and professional values and positive attitude to business communication culture that contributes to the process of self-improvement of prospective specialists and leads them to be successful.

According to the results of theoretical and experimental research, we distinguish the following indexes of motivation and value component:

1) strong (internal and external) motivation of business communication culture (it appears and develops on the basis of the needs which are the source of activity of a young personality, regulate his or her behavior and determine his or her feelings and willpower);

2) availability of cognitive and communicative needs (interest to solve complicated tasks in business communication (by the means of native and foreign languages);

3) development of system of values in professional cooperation (acquired social norms and requirements that determine the activity of prospective specialists in agriculture and the choice of means to represent their views and personal attitude to people, events and circumstances in business, nature, environment and everyday life);

4) understanding of the significance of business communication culture to succeed in the future career (how a student imagines himself or herself as a successful skilled specialist with high level of professional culture, it leads to making decisions and performing appropriate actions and then results in personality changes) (Silchuk, 2016).

The aim of the study is to research the state of development of motivation and value component of business communication culture of prospective specialists in agriculture in agrarian universities.

In order to make diagnostic research it was necessary to solve the following tasks: 1) to develop methods of research of motivation and value component of the development of business communication culture according to the distinguished criterion and indexes; 2) to estimate the level of development of motivation and value component of business communication culture of prospective specialists in agriculture under the conditions of the traditional system of professional training in agrarian universities.

Research methods include analysis of scientific works concerning problems of development of communication culture of prospective specialists and namely agriculture specialists, a complex of diagnostic methods, such as a survey which was done with the help of questionnaires; talks to students and teachers; testing and pedagogical observation of students' communicative activity.

The diagnostic stage of research involved 100 Master course students specialized in such branches as "Agronomy" and "Technologies of environment protection" at Poltava state agrarian academy.

In order to run diagnostics of the development of motivation and value component of BCC of prospective specialists in agriculture we researched such characteristics as motivation to develop communication culture, availability of cognitive and communicative needs, development of system of values in professional cooperation and understanding of the significance of business communication culture to succeed in future career. The students were offered: 1) a questionnaire to estimate students' motivation to develop business communication culture; 2) a questionnaire to evaluate the availability of cognitive and communicative needs; 3) a questionnaire to estimate the significance of business communication culture for future career; 4) a test to appraise the development of system of values of prospective specialists in agriculture.

Results. In order to collect data concerning the first index of motivation and value component of BCC we interviewed the future specialists in agriculture. The table 1 shows the examples how the students of experimental groups answered the questions.

Table 1

General answers of students in the questionnaire to estimate motivation to develop BCC

Questions	Typical answers (%)
1. In your opinion, does the development of BCC depend on a person or a teacher who must teach communication culture?	- it depends on a person – 17 % - it depends on a teacher who must teach communication culture – 34 % - it depends both on a person and a teacher – 49 %
2. Can you develop business communication culture on your own without anybody's help?	Positive answer – 49 % Negative answer – 51 %
3. Is enough attention paid to the development of BCC at your university?	Positive answer – 37 % Negative answer – 63 %
4. What role does BCC play for students in the process of studying at university?	- BCC plays an important role for Master course students – 67 % - BCC represents the level of professional competence of Master course students – 12 % - BCC is a means to succeed in future career – 21 %

5. What is necessary to do in order to make the process of the BCC development more efficient?	<ul style="list-style-type: none"> - to add a special subject to the training program at universities – 40 % - to increase a number of classes for humanities – 17 % - to have a special subject “Business communication culture” – 43 %
6. Are you interested in the improvement of your level of BCC?	<ul style="list-style-type: none"> Positive answer – 45 % Negative answer – 55 %
7. Do you want to become proficient in modern innovative technologies to develop your business foreign language competence?	<ul style="list-style-type: none"> Positive answer – 54 % Negative answer – 46 %
8. What does self-development of BCC involve, in your opinion?	<ul style="list-style-type: none"> - to use Internet resources – 55 % - to attend a library – 5 % - to read scientific works concerning this problem – 7 % - to attend workshops offered by successful businessmen – 15 % - to talk to experienced specialists in BCC – 18 %
9. How do you evaluate your BCC level?	<ul style="list-style-type: none"> Low level – 16 % Intermediate level – 84 % High level – 0 %
10. Do you have a need to improve your business communication skills in Ukrainian and English?	<ul style="list-style-type: none"> Positive answer – 51 % Have not decided – 7 % Negative answer – 42 %
11. Do you read scientific psychological and pedagogical works concerning this problem?	<ul style="list-style-type: none"> Positive answer – 49 % Negative answer – 51 %
12. Do you agree that business communication culture is an essential component of specialist professional competence?	<ul style="list-style-type: none"> Positive answer – 44 % Have not decided – 6 % Negative answer – 50 %

The analysis of the students' answers allows distinguishing the following levels of motivation to develop BCC of prospective specialists in agriculture: 1) a low level – the interviewees do not show any interest in business communication culture and are not motivated to develop it – 51 %; 2) an intermediate level – it is characterized with unstable motivation to develop communication culture which is represented in personal sphere mainly – 48 %; 3) a high level – conscious motivation to develop BCC, these students consider business communication culture to be an integral component of professional competence of modern specialists – 1 %.

The development of motivation and value component of BCC of prospective specialists in agriculture also involves the availability of cognitive and communicative needs. In order to estimate the availability of this index of BCC

interviewees were offered to answer the following questions: 1) Are you interested in communication problems? 2) What is the role of communicative skills in your future job? 3) Do you think that your future professional activity will allow you to demonstrate your communicative skills? 4) Which communicative skills do you want to develop? 5) What is the role of communication in English in your future professional activity? 6) Are you good at business talks? 7) Do you often feel confused while talking to new partners? 8) Do you always find it difficult to deal with critical situations? 9) Would you like to be engaged in research or practical activity in future? 10) Do you like being engaged in volunteer work?

The answers to these questions were evaluated on a scale from one to five according to such characteristics as accuracy, completeness, thoroughness, solidity and logic.

The analysis of the answers showed that the majority of students are interested in communication problems, although not all of them can explain the role of communicative skills in their future career. 15 % of students suppose that communicative skills are necessary for modern specialists in agriculture and can be useful to do well. 67 % of students answered that professional knowledge and skills were more important than communicative skills. 16 % of interviewees admit that communicative skills are significant to make contacts with colleagues. Only 2 % of students consider communicative skills to be the index of culture and proficiency of modern specialists.

Here are the students' answers to the question "Which communicative skills do you want to develop?": "to prove that I am right", "to give reasons to my point of view", "to speak clearly", "to get a partner interested", "to understand a partner", "to be reserved", "to have business communication style", etc. The received data prove that the majority of students do not have a clear vision of the term "communicative skills" and confuse it with such terms as "type of communication", "form of business communication", "character trait", etc.

The interviewees' answers to the question "What is the role of communication in English in your future professional activity?" show that foreign language communication:

- 16 % – will help to find a prestige job in Ukraine or abroad and is an important factor of a successful career;
- 14 % – will allow communicating with foreign partners, facilitate mutual understanding and improve cooperation;
- 68 % – is not a key skill in their future professional activity;
- 2 % – raises intellectual, cultural and professional level.

With reference to the analysis of the data received in the process of diagnostic research concerning students' cognitive and communicative needs, we can state that more than half of the interviewees have a need to communicate in their future professional activity. However, this need is not vital for them while studying at agrarian university. Therefore, while studying

the humanities (e.g. "Business English", "Science philosophy, psychology and pedagogy") students satisfy those needs that are more currently important for them, such as needs for prestige, cognition, safety, self-respect, respect to others etc. So, we can conclude that cognitive and communicative skills of Master course students are not enough developed.

The values, which determine the orientation of business communication of prospective specialists in agriculture, were studied with the help of testing. Each correct answer to the test questions got one point.

According to the test results, we can distinguish several groups of students' values in business communication: orientation to do professional tasks efficiently; self-orientation, orientation to one's own achievements and self-esteem; orientation to a partner, to establish favourable personal relations with colleagues.

51 % of interviewees are oriented to do professional tasks efficiently. These students suppose doing professional tasks successfully and achieving high efficiency of their professional activity to be the main tasks of business communication. They are focused on the improvement of their professional competence and increasing their proficiency level. However, the importance of establishing favourable personal relations with colleagues is not enough realized. These students are pragmatic, straightforward, determined, energetic and goal-oriented.

47 % of interviewees have a predominant self-centered orientation in business communication that involves striving for one's own well-being, leadership and prestige. These students appreciate their own achievements, career promotion, top positions, awards and honours. The most important things for them are self-esteem, establishing a dominating position among colleagues and development of their own potential. In comparison with other students, they pay less attention to creating positive emotional environment in the process of professional cooperation. These students are self-confident, possess high self-esteem and well-developed imagination, they can influence other people and stimulate them to some actions.

Only 2 % of students are oriented in business communication to establish favourable personal relations and positive psychological environment in the process of professional cooperation. These students possess their personal integral system of values and orientations, realize objective rules of their hierarchy, their place and role in future professional activity. This type of values can be called interpersonal, since the students consider establishing favourable conditions for other people to use their own potential to be a significant task of business communication and the criterion of its efficiency is comfortable relations with partners and colleagues. In business communication they are oriented to cooperation, individual approach, taking into account interests, emotional states and characteristics of communication partners, establishing

trustful personal relations with them. Their attention is focused on people's relations. These students are eager to take part in discussion of needs and motives, cooperation in teams, communication problems, values and expectations. Interpersonal orientation involves a desire to understand situations and other people's behavior, to come to an agreement and avoid conflicts, to adapt to current rules, to be on equal positions with a communication partner and accordingly it is expressed in appropriate verbal and non-verbal forms of behavior.

The efficiency of the future professional activity depends substantially on the understanding of the significance of business communication culture by agriculture specialists. The evaluation of the level of development of this index was done with the help of a questionnaire. The students were asked to evaluate twelve statements concerning the place and functions of business communication culture in the professional activity of agriculture specialists according to the scale of importance.

With reference to the analysis of the interviewees' answers, we can make a conclusion that the predominant number of student have a low level of this index (52 %). 48 % of students have an intermediate level of the understanding of the significance of business communication culture to succeed in their future career. The results of the research show that these students ignore questions concerning public speeches, presentations and speaking etiquette. It confirms the inadequate level of students' understanding of aims and functions of BCC (rhetoric, business etiquette, professional speaking, communicative behavior, etc.) in professional activity of agriculture specialists. At the same time we found out that the students are interested in professional training of high quality and want to become competitive specialists with thorough understanding of their responsibilities and high level of business communication culture.

Conclusions. With reference to the analysis of the data received in the process of diagnostic research, we can make a conclusion about the inadequate level of the development of motivation and value component of business communication culture of prospective specialists in agriculture. We observed: 1) predominance of external motives to develop business communication culture; 2) lack of cognitive and communicative needs; 3) task-oriented values in business communication (underestimation of the significance of establishing favourable interpersonal relations with colleagues); 4) insufficient understanding of aims and functions of business communication culture in professional activity.

Our research shows that the current system of humanitarian training in agrarian universities does not provide the appropriate level of development of motivation and value component of business communication culture and it has a negative effect on professional competence, mobility and competitiveness of

prospective specialists in agriculture. Accordingly, there is a requirement to continue research that will be focused on working out some efficient methods to raise the level of development of motivation and value component of BCC of prospective specialists in agriculture, i.e. introduction of special modules, topics and questions to the content of the humanitarian subjects and preparation of certain tasks to form students' motivation to develop business communication culture.

REFERENCES

1. Баева, О. А. (2001). *Ораторское искусство и деловое общение*. Минск: Новое знание (Baieva, O. A. (2001). *Rhetoric and business communication*. Minsk: Novoie znaniie).
2. Барановська, Л. В. (2005). *Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного закладу освіти* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Baranovska, L. V. (2005). *Theoretical and methodological background for training of agrarian university students for professional communication* (DSc thesis abstract). Kyiv).
3. Вишневська, О. О. (2002). *Педагогічні умови формування ділової культури студентів бізнес-коледжу в системі соціалізації особистості* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Харків (Vyshnevskaya, O. O. (2002). *Pedagogical conditions for formation of business culture of business college students in the system of personal socialization* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
4. Данилова, Т. М. (2008). *Педагогические условия формирования культуры делового общения у студентов – будущих менеджеров в вузе* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Самара (Danilova, T. M. (2008). *Pedagogical conditions of formation of business communication culture of students – future managers in a higher education institution* (PhD thesis). Samara).
5. Игнатенко, И. И. (2011). *Формирование культуры иноязычного делового общения студентов в системе высшего гуманитарного образования* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08). Москва (Ihnatenko, I. I. (2011). *Formation of foreign language business communication culture of students in the system of higher humanitarian education* (DSc thesis). Moscow).
6. Рембач, О. О. (2005). *Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Rembach, O. O. (2005). *Formation of business communication culture of the future experts in international relations in higher education institutions* (PhD thesis). Vinnytsia).
7. Рябушко, С. О. (1999). *Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Ізмаїл (Riabushko, S. O. (1999). *Formation of pedagogical communication culture of the future foreign languages teachers*. (PhD thesis). Izmail).
8. Чмут, Т. К., Чайка, Г. Л. (2007). *Етика ділового спілкування*. Київ: Знання (Chmut, T. K., Chaika, H. L. (2007). *Business communication ethics*. Kyiv: Znannia).
9. Сільчук, О. В. (2016). *Формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Переяслав-Хмельницький (Silchuk, O. V. (2016). *Formation of business communication culture of future agrarian engineers-researchers in the process of studying the humanities* (PhD thesis). Pereiaslav-Khmelnyskyi).
10. Hooker, J. N. (2008). *Cultural Differences in Business Communication*. Retrieved from: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1149&context=tepper>.

11. Mattock, J. (2003). *Cross-Cultural Business Communication: The Essential Guide to International Business, 3rd ed.* London: Kogan Page.

12. Niemeier, S., Campbell, C. P., Dirven, R. (1998). *The Cultural Context in Business Communication.* John Benjamins Publishing Company.

13. Sellin, R. G., Winters, E. (2005). *Cultural Issues in Business Communication, 2nd ed.* Book Surge Publishing.

РЕЗЮМЕ

Сильчук Олеся, Николаенко Юлия. Диагностика мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения будущих специалистов аграрного профиля.

Статья раскрывает результаты экспериментального исследования уровней сформированности мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения студентов аграрных вузов. Авторами разработан методологический инструментарий для изучения показателей мотивационного критерия. Доказано, что существующая система подготовки в аграрных вузах не обеспечивает достаточного уровня мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения у будущих специалистов аграрного профиля. Учитывая вышеизложенное, возникает необходимость разработки инновационной продуктивной методики повышения мотивации студентов развивать культуру делового общения на родном и иностранном языках.

Ключевые слова: будущие специалисты аграрного профиля, культура делового общения, диагностика, критерии, показатели, уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения.

АНОТАЦІЯ

Сільчук Олеся, Ніколаєнко Юлія. Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента культури ділового спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю.

У статті представлено результати експериментального дослідження щодо визначення стану сформованості культури ділового спілкування у здобувачів вищої освіти аграрних ВНЗ. В умовах сьогодення фахівець аграрного профілю має володіти комунікативними вміннями в діловій сфері для організації спільної діяльності, ефективної співпраці з колегами, обміну досвідом із партнерами. Тому культура ділового спілкування є важливим чинником успішної самореалізації фахівця, показником його мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці. Мета статті – дослідити стан сформованості мотиваційно-ціннісного компонента культури ділового спілкування здобувачів вищої освіти аграрних ВНЗ. На основі аналізу змісту і структури культури ділового спілкування було виділено мотиваційний критерій, що характеризується такими показниками: мотивація розвивати культуру ділового спілкування, наявність пізнавально-комунікативних потреб, сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії та усвідомлення значущості культури ділового спілкування для успішної майбутньої професійної діяльності. Для дослідження цих показників було розроблено комплекс методів, що включав: опитування, яке здійснювалось через анкети; бесіди зі студентами та викладачами; тестування; педагогічне спостереження за комунікативною активністю студентів. Результати проведеного дослідження свідчать, що існуюча система підготовки у вищих аграрних навчальних закладах не забезпечує формування достатнього рівня мотиваційно-ціннісного компонента культури ділового спілкування в майбутніх фахівців аграрного профілю. Про це свідчать переважання зовнішніх мотивів розвивати культуру ділового спілкування, відсутність у більшості студентів пізнавально-комунікативних потреб, діяльнісна спрямованість ціннісних орієнтацій у діловому спілкуванні, поверхневе усвідомлення

цілей та функцій культури ділового спілкування у професійній діяльності тощо. З огляду на це виникає необхідність удосконалення комунікативної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю у вищих закладах освіти, зокрема: доповнення змісту навчальних гуманітарних дисциплін спеціальними модулями, темами і питаннями та розроблення завдань, спрямованих на формування у студентів позитивної мотивації щодо розвитку культури ділового спілкування.

Ключові слова: майбутні фахівці аграрного профілю, культура ділового спілкування, діагностика, критерії, показники, рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента культури ділового спілкування.

УДК 378.147:378.22+78

Людмила Степанова

ПНПУ ім. К.Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0002-9899-1871

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/257-267

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ГЕРМЕНЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті представлено апробацію методики формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії. Ефективність методики обґрунтовано результатами порівняльного аналізу попереднього й остаточного діагностування рівнів сформованості художньо-герменевтичних умінь респондентів експериментальних і контрольних груп, а також виявлено позитивною динамікою в експериментальній групі в порівнянні з контрольною. Вірогідність експериментальних даних підтверджено результатами їхньої обробки методами математичної статистики за розрахунками ϕ^* -критерію Фішера та t -критерію Стьюдента.

Ключові слова: художньо-герменевтична компетентність, методика формування, магістри, педагогічний експеримент, апробація, діагностика, критерії.

Постановка проблеми. Сучасна педагогіка вищої школи зорієнтована на зростання якості підготовки педагогічних кадрів на ґрунті створення методик ефективного досягнення студентами компетентностей, відповідних майбутній професійно-фаховій діяльності. Адже суспільство потребує спеціалістів освітньої галузі, здатних не тільки кваліфіковано виконувати свої обов'язки, а й спроможних компетентно та ефективно аналізувати ситуації та вирішувати проблеми, що виникають у ході педагогічної практики. Не є винятком і майбутні викладачі музичного мистецтва та хореографії.

Основою нашої концептуальної позиції є впевненість у тому, що окрім теоретичних, методичних, виконавських знань та вмінь у майбутніх викладачів мистецьких дисциплін має бути сформована фахова художньо-герменевтична компетентність та відповідні до неї герменевтично-інтерпретаційні вміння. Теоретичні припущення, як наслідок дослідження означеної пробле-

ми, екстрапольовано нами у практичну площину з метою розроблення та експериментального опрацювання методики формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії.

Відповідність концептуально побудованої наукової моделі реаліям навчального процесу встановлюється під час експериментальної апробації результатів дослідження. Отже, визначальним етапом наукових розвідок є експеримент, у ході якого здійснюється перевірка і практичне підтвердження методологічної доцільності науково-теоретичних положень дослідження та прикладної значущості розробленої методики формування компетентностей майбутнього фахівця. Експеримент є інструментом і критерієм істинності теоретичних припущень та практичних прогнозів дослідника, адже на цьому етапі наукових розробок є можливість перевірити когерентність компонентної структури феномену та простежити причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними процесами й умовами їхньої реалізації.

Мета експериментального впровадження розробленої методики – пересвідчитись у правильності наукових припущень відносно вибору методів та умов формування художньо-герменевтичної компетентності студентів та продемонструвати, що від розвиненості герменевтичних умінь реципієнта залежить його здатність розуміти ідею художнього твору, виявляти іманентні текстові смисли та виражати їх у власній вербальній інтерпретації.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом спостерігається зростання наукового інтересу до перспектив педагогічної герменевтики щодо питань із підготовки компетентних фахівців у ВНЗ та збільшення кількості досліджень дотичних проблемі герменевтичного підходу в педагогіці. Концептуальні засади, роль та місце герменевтики в педагогіці визначено у трудах: В. Загвязинського, А. Закірової, В. Краєвського, І. Левицької, А. Линенко, О. Олексюк. Перспективи герменевтичного підходу у процесі модернізації музичної та хореографічної освіти у ВНЗ розглядали: Н. Білова, Г. Падалка, О. Полатайко, С. Шип. Проблеми підготовки майбутніх викладачів до герменевтичної діяльності приділено досить серйозну увагу в дослідженнях Н. Гуральник, М. Ткач, Д. Лісун та ін.

Огляд наукових джерел засвідчує, що формування художньо-герменевтичних умінь студентів є чільним завданням вищої школи в галузі мистецької освіти, з яким дотичні актуальні питання з оснащення майбутніх викладачів мистецьких дисциплін методичним інструментарієм герменевтичної інтерпретації смислів художніх текстів. Наслідком контекстуального аналізу наукової літератури є висновок, що здатність до художньо-герменевтичного опрацювання художніх текстів з експлікацією власних емоційних та інтелектуальних реакцій на артефакт у вигляді педагогічної вербальної інтерпретації – це специфічна фахова якість майбутнього викладача музичного мистецтва та хореографії, яка формується в умовах спеціально створеного навчального середовища.

Наявні позиції свідчать про своєчасність наших розробок щодо експериментального впровадження методики формування художньо-герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики та хореографії у процесі їхньої фахової підготовки у ВНЗ.

Метою статті є аналіз результатів експериментально-дослідної перевірки ефективності методики формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії.

Виклад основного матеріалу. На підставі теоретичних висновків студіювання проблеми формування художньо-герменевтичної компетентності нами різносторонньо схарактеризовано предмет дослідження – художньо-герменевтичну компетентність магістрів музичного мистецтва та хореографії. Останню ми визначаємо як «інтегративну якість спеціаліста, яка характеризується його здатністю до цілеспрямованого сприйняття, адекватного декодування та ідентифікації інформації, закладеної в художніх текстах, розуміння та тлумачення в педагогічному аспекті контекстних смислів» (Степанова, 2018, с. 217). У попередніх статтях представлено найсуттєвіші типові ознаки досліджуваного феномену та визначено його компонентну модель, яка включає перцептивний, мотиваційний, когнітивний, художньо-моделювальний та вербально-експлікаційний компоненти. Кожний компонент мислиться нами як когерентність певних умінь, навичок, знань, здібностей.

Необхідність оцінки рівня сформованості художньо-герменевтичної компетентності майбутніх викладачів музики й хореографії спрямовує увагу дослідників до розробки критеріального апарату діагностування розвиненості кожного з компонентів означеної компетентності (Новікова, 2015; Полатайко, 2010).

Усебічний аналіз теоретичних і практичних аспектів проблеми та власного педагогічного досвіду дозволяє встановити сукупність критеріїв та показників готовності студентів педагогічних ВНЗ до художньо-герменевтичного опрацювання художніх текстів (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості художньо-герменевтичної компетентності та методи їх діагностування

Критерій	Показники	Методи діагностування
Емоційно-чуттєвої сприйнятливості	Знання та розуміння знаків формального вираження; уміння визначити емоційно-чуттєві характеристики форми художнього тексту	Тестування, опитування, педагогічне спостереження
Художньо-педагогічної установки	Інтенсивність, змістовність, ієрархічність внутрішніх мотивів (потреб) та зовнішніх стимулів (цінностей)	Анкетування, бесіда

Розуміння та емоційно-образна ідентифікація	Емпіричний досвід, тезаурус, обізнаність у методах стилістичного аналізу	Аналіз результатів виконання практичних робіт та самостійних завдань
Конструювання художньо-концептуальних моделей	Контекстуальна відповідність моделі художньому тексту; цілісність, органічність і когерентність елементів моделі	Аналіз презентацій художньо-концептуальних моделей
Педагогічно-риторичний	Розвиненість герменевтично-педагогічного лексикону, відповідність обраних риторичних засобів педагогічній меті вербальної інтерпретації	Аналіз усних і писемних вербальних інтерпретацій

Критерії та показники застосовано в ході констатувального експерименту з метою з'ясування попереднього стану розвиненості художньо-герменевтичних умінь магістрів 1 року навчання, а також, після апробації нашої методики для визначення й обробки результатів формувального експерименту.

Діагностика відбувалася за допомогою сукупності методів, серед яких: анкетування, опитування, тестування, проведення письмових творчих самостійних завдань, метод самооцінки, аналізу тощо (табл. 1).

Виконуючи певні завдання з герменевтичного аналізу художніх текстів, студенти демонструють наявний рівень:

- знань і розуміння художньої мови та образотворчих засобів виразності конкретних видів мистецтва;
- усвідомлення специфіки художньо-герменевтичного опрацювання художнього тексту;
- готовності до цілеспрямованого активного сприйняття художнього тексту, адекватного декодування та ідентифікації інформації, закладеної в художніх текстах;
- володіння технологіями пізнання смислів та значень художньої мови конкретних видів мистецтва;
- здатності до розкриття смислів художнього тексту в навчально-виховальному аспекті, їх експлікації у вигляді педагогічно-інтерпретаційної промови.

Відповідно до критеріальних характеристик сформованості художньо-герменевтичних умінь магістрів музичного мистецтва та хореографії було виділено три рівні його функціонування – високий, середній, низький.

Таблиця 2

**Результати діагностування сформованості художньо-герменевтичних
умінь студентів у ході констатувального експерименту**

Рівень	Специфікатори	Кількість студентів	
		КГ	ЕГ
Високий	<ul style="list-style-type: none"> - наявність психологічної установки на активне сприйняття та усвідомлення смислів художнього тексту; - висока емоційна сенсильність; - володіння мистецьким тезаурусом та герменевтично-педагогічною лексикою; - умотивоване прагнення та готовність до досягнення змістовних значень художніх засобів та пошуку скритих контекстуальних смислів конкретного твору мистецтва; - здатність до оперування процедурами когнітивного опрацювання тексту: атрибуції, ідентифікації, компаративного аналізу, виявлення аналогій, диференціації релевантних (відповідних, доречних художньому тексту) та іррелевантних (другорядних, несуттєвих) асоціації; рекурсії («накладання») та варіювання репрезентацій; - здатність до художньо-мисленого моделювання та вербальної експлікації результатів означеного процесу 	6.25 %	4,44 %
Середній	<ul style="list-style-type: none"> - здатність орієнтуватися у знакових сферах різних видів мистецтва; - спроможність інтуїтивно усвідомлювати власні враження від сприйняття художніх текстів, свідомо формувати перцептивні установки, але нездатність до рефлексійного оцінювання взаємозв'язку власних емоційних переживань та образно-сміслових компонентів художнього тексту; - спроможність вирізняти в тексті окремі об'єктивні значення елементів художньої форми, але виказують утрудненість у визначенні когерентності частин і цілого, нездатність до смислового узагальнення; - спроможність інтерпретувати смисли художніх текстів за зразком; - уміння герменевтичної «реставрації» значень певних текстів мистецтва, або їх окремих знакових компонентів за використанням наданих викладачем алгоритму та зразків герменевтичного опрацювання тексту; - переконливість суб'єктивного трактування, але утрудненість у відборі об'єктивної аргументації 	27.08%	26.67%

Низький	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність психологічної установки на активне сприйняття та усвідомлення смислів художнього тексту; - нерозвиненість герменевтично-педагогічного лексикону й обмежений обсяг мистецького тезауруса; - утрудненість в оперуванні процедурами когнітивного опрацювання тексту; - компілятивність художньо-мисленого моделювання, - неперекопливість аргументацій та невиразність власної інтерпретації смислів художнього тексту 	66,67 %	68.89%
---------	---	---------	--------

Результати констатувального експерименту дозволяють дійти висновку, що наявний стан сформованості художньо-герменевтичних умінь магістрів музичного мистецтва та хореографії не відповідає вимогам і потребам сучасної мистецької освіти. З метою підвищення рівня фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін було впроваджено розроблену нами методику формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії.

Методика має такі завдання:

- поглиблення теоретичного уявлення про природу й особливості художньої мови різних видів мистецтва, про засоби відображення смислів, ідей, пафосу у творах мистецтва;
- розвиток художньо-герменевтичних умінь як підґрунтя для багатоаспектного осмисленого сприймання та вербальної інтерпретації смислів артефактів;
- формування знань та навичок, необхідних для обґрунтованого й методично доцільного тлумачення значень знаків художньої мови мистецтва;
- стимулювання пізнавального інтересу до теоретичних питань герменевтики мистецтва та проблем художньої освіти, що пов'язані з цими питаннями;
- стимулювання студентів до самостійної наукової та практично-творчої діяльності;
- оснащення студентів додатковим методологічним знаряддям для їх майбутньої педагогічно-герменевтичної діяльності.

Формувальний експеримент здійснювався у природних умовах освітнього процесу ПНПУ ім. К. Д.Ушинського. Заняття в експериментальній та контрольній групах проводилися за стандартною навчальною програмою. Проте в експериментальній групі реалізувалася розроблена нами методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії.

З метою досягнення очікуваних результатів процесу підготовки магістрів до художньо-герменевтичної діяльності було умовно розподілено процес формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії на три етапи. Перший етап – *пропедевтичний*, спрямований на ознайомлення студентів із основними положеннями педагогічної герменевтики (наук: мистецтвознавства, культурології, герменевтики, семіотики). Мета пропедевтичного етапу підготовка студентів до герменевтичної діяльності. Завдання цього етапу навчання – психологічна установка на усвідомлення навчальної інформації, активізація емоційної сенсильності, стимулювання студентів до активного сприйняття художньої форми твору мистецтва, вмотивованого досягнення змістових значень художніх засобів та пошуку скритих контекстуальних смислів конкретного твору мистецтва. Тобто на цьому етапі ми приділяємо увагу розвитку перцептивних здібностей студентів та стимулюванню їхньої вмотивованої готовності до усвідомлення й освоєння герменевтичних умінь.

Другий етап – *базовий*, спрямований на формування у студентів базових знань та вмінь, розуміння загальних законів онтогенезу світу мистецтва, умінь порівняльно-стилістичного аналізу художніх текстів, розширення мистецько-педагогічного лексикону та тезаурусу. На цьому етапі доцільне поєднання мистецтвознавчого, бібліографічного та культуро-історичного підходів до вивчення зразків світової художньої культури. Навчальне завдання етапу – освоєння студентами процедур когнітивного опрацювання тексту: атрибуції, ідентифікації, компаративного аналізу, виявлення аналогій та іррелевантних (другорядних, несуттєвих) асоціацій; рекурсії («накладання») та варіювання репрезентацій.

Третій етап – *креативний*. На третьому етапі формується здатність студентів до художньо-мисленого моделювання та вербальної експлікації результатів означеного процесу.

Методику впроваджено на семінарських та практичних заняттях із дисциплін «Основи дослідження художньої культури» та «Педагогічна (асистентська) практика з дисципліни «Світова художня культура». У навчальній роботі зі студентами магістратури музично-педагогічного факультету було апробовано низку методів та педагогічних умов формування художньо-герменевтичних умінь.

1. Методи стимулювання пізнавального інтересу до теоретично-методичних питань герменевтики мистецтва та проблеми герменевтичного опрацювання художніх текстів. Дієвість методів забезпечується педагогічною умовою оптимізації навчального процесу.

2. Методи формування навичок синестетичного сприйняття художніх текстів та художньої сенсильності студентів. Ефективність методів підвищується за умови організації викладачем спільного навчального художньо-комунікативного середовища.

3. Метод формування здатності студентів до емоційно-образної ідентифікації, спрямований на розвиток почуттів емпатії та уяви.

4. Методичні прийоми навчально-методичної підготовки студентів до роботи з учнівською аудиторією, за умови педагогічного стимулювання студентів до герменевтичної та дослідницько-пошукової діяльності в галузі мистецької педагогіки.

5. Методичні рекомендації щодо застосування в навчальному процесі сучасних технологій *case-study* та бінарних занять, спрямовані на підготовку студентів до самостійної художньо-герменевтичної діяльності.

Методи та форми роботи націлені на формування в магістрів музичного мистецтва та хореографії художньо-герменевтичних знань, а саме: тезаурусу певних понять та теоретичних уявлень про знакову природу творів мистецтва; навичок сприймання й розуміння художніх текстів, умінь герменевтичного відтворення значень знакових компонентів твору мистецтва, на формування здатності до педагогічної вербальної інтерпретації смислів художніх творів. В ідеалі йдеться про освоєння студентами універсальних прийомів та індивідуальної техніки свідомого педагогічно-герменевтичного опрацювання творів мистецтва.

За даними остаточного діагностування рівня сформованості художньо-герменевтичних умінь, у респондентів експериментальних та контрольних груп на остаточному етапі формувального експерименту виявлено позитивну динаміку в експериментальній групі в порівнянні з контрольною (див. табл. 3).

Таблиця 3

Динаміка рівнів сформованості художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії

Група	Періоди експерименту	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
		Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
ЕГ	На початку	31	68,9 %	10	22,2 %	4	8,9 %
	Після закінчення	8	17,8 %	26	57,8 %	11	24,4 %
КГ	На початку	30	62,5 %	13	27,1 %	5	10,4 %
	Після закінчення	21	43,7 %	20	41,7 %	7	14,6 %

За розрахунками ϕ^* -критерію Фішера перевірялася достовірність позитивних змін у кількості досліджуваних. Запропоновано наступні гіпотези: H_1 – кількість респондентів ЕГ, що продемонстрували позитивні зміни, є вищою, ніж в аналогічних досліджуваних КГ; H_0 – кількість респондентів ЕГ, у яких здійснилися позитивні зміни, не вища, ніж в аналогічних досліджуваних КГ. Бралися до уваги результати діагностики, що відповідають середньому та високому рівню, у яких сукупний K_f показників за всіма критеріями змінився в напрямі збільшення.

Результати автоматичного розрахунку ϕ^* - критерію Фішера

групи	«Є ефект»: задача розв'язана	«Нема ефекту»: задача не розв'язана	Суми
	Кількість респондентів		
ЕГ	37 (82.2%)	8 (17.8%)	45 (100%)
КГ	27 (56.3%)	21 (43.7%)	48 (100%)

Зона незначущості

Зона значущості

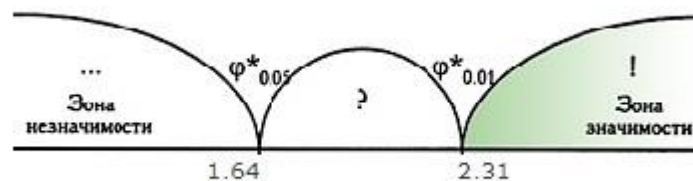


Рис. 1. Вісь значущості за критерієм Фішера

Відповідь: $\phi^*_{емп.} = 2.766$, що знаходиться в зоні значущості. Отже, гіпотезу H_1 підтверджено. H_0 відхиляється.

Таким чином, обробка експериментальних даних методами математичної статистики за критеріями Фішера та Стьюдента підтвердила вірогідність отриманих даних, що доводить результативність застосування методики формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії не тільки для даної нечисленної вибірки, але й для більш широкої.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Критеріальний апарат дослідження рівня сформованості художньо-герменевтичної компетентності магістрів надав можливості об'єктивного підходу до аналізу її формування. Розроблений діагностичний інструментарій сприяв виявленню рівнів сформованості виділених структурних компонентів художньо-герменевтичної компетентності магістрів.

Узагальнення результатів експериментального опрацювання методики в навчальному процесі ВНЗ показало, що у групах, де впроваджувалася експериментальна методика, збільшився відсоток респондентів із високим рівнем сформованості художньо-герменевтичних умінь, тоді як із низьким – значно зменшився. Це свідчить про ефективність розробленої методики формування художньо-герменевтичної компетентності та педагогічних умов її реалізації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування фахової компетентності майбутніх викладачів у галузі

мистецької освіти. Подальшого дослідження потребують такі напрями, як забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до педагогічно-герменевтичної підготовки майбутніх викладачів музичного мистецтва чи хореографії та розробка навчально-методичних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Критерий Фишера. Автоматический расчет углового преобразования. *PSYCHOL-OK* (The Fisher Criterion. Automatic calculation of angular. *PSYCHOL-OK*). Retrieved from: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher>

2. Новикова, В. В. (2015). *Формирование герменевтической компетенции музыканта-исполнителя в образовательном процессе вуза* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Воронеж (Novikova, V. V. (2015). *Formation of the hermeneutic competence of the musician-performer in the educational process of the university* (PhD thesis). Voronezh).

3. Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Polataiko, O. M. (2010). *Formation of the artistic-figurative thinking of the future music teacher in the process of interpretation of works of art* (PhD thesis). Kyiv).

4. Степанова, Л. В. (2018). Критерії та показники сформованості художньо-герменевтичної компетентності студентів. «Наукові записки» РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 215–221 (Stepanova, L. V. (2018). Criteria and indicators of formation of artistic-hermeneutical competence of students. "Scientific notes" of CSPU named after V. Vynnychenko, 215–221).

РЕЗЮМЕ

Степанова Людмила. Формирование художественно-герменевтической компетентности магистров музыкального искусства и хореографии.

В статье представлена апробация методики формирования художественно-герменевтической компетентности магистров музыкального искусства и хореографии. Эффективность методики обоснована результатами диагностики уровней сформированности художественно-герменевтических умений у респондентов контрольной и экспериментальной групп. Достоверность экспериментальных данных подтверждена результатами их обработки методами математической статистики с помощью критериев Фишера и Стьюдента.

Ключевые слова: художественно-герменевтическая компетентность, методика формирования, магистры, педагогический эксперимент, апробация, диагностика, критерии.

SUMMARY

Stepanova Liudmyla. Formation of artistic-hermeneutic competence of masters of musical art and choreography.

The article presents the approbation of the method of forming artistic-hermeneutic competence of masters of musical art and choreography. The criteria apparatus of the study of the level of formation of artistic-hermeneutic competence of masters provided an opportunity for an objective approach to the analysis of its formation. The developed diagnostic tool helped to identify the levels of formation of the selected structural components of artistic-hermeneutic competence of masters.

Forming experiment was carried out in the natural conditions of the educational process of SNPU named after K. D. Ushynskiy. Classes in the experimental and control groups were conducted according to the standard curriculum. However, in the experimental group, the method of forming artistic-hermeneutic competence of masters of musical art and

choreography was realized. A number of methods and pedagogical conditions for the formation of artistic-hermeneutic skills were tested in the educational work with the students of the magistracy of the musical-pedagogical faculty. The effectiveness of the methods is substantiated by the results of comparative analysis of the preliminary and final diagnostics of the levels of formation of artistic-hermeneutic abilities of the respondents of the experimental and control groups, as well as positive dynamics found in the experimental group as compared to the control group.

The probability of the expected results of the study is provided with the theoretical substantiation of the initial positions; analysis of significant theoretical and empirical material; using a set of research methods that are relevant to the nature of a particular problem; the representativeness of the sample, a combination of qualitative and quantitative analysis of experimental data. The reliability of the obtained results is confirmed in the process of processing experimental data by methods of mathematical statistics based on the calculations of Fisher's criterion φ^ and Student's t-criterion.*

Key words: *artistic-hermeneutic competence, formation technique, masters, pedagogical experiment, approbation, diagnostics, criteria.*

УДК 378.013+780.71

Чень Цзицзянь

Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0002-4213-9057

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/267-281

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО МУЗИЧНИЙ ТВІР У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Мета статті – охарактеризувати головні компоненти методики роботи над формуванням цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки. На основі системно-структурного підходу, методу понятійного моделювання й науково-емпіричних методів встановлено: а) етапи процесу формування уявлень про цілісність форми; б) методи і прийоми роботи, націлені на формування цілісних уявлень на рівнях музично-мовної й композиційної організації музичної форми (прийоми вокального інтонування, графічного вираження музично-синтаксичної структури, акустичного перевтілення тексту, диссиметризації тотожних елементів звукової форми, сканувального озвучування фактури, експлікації драматургічного сенсу тощо.

Ключові слова: *музичний твір, цілісність, уявлення, інтерпретація, майбутній учитель музики.*

Постановка проблеми і аналіз актуальних досліджень. Діяльність учителя музичного мистецтва надзвичайно складна й різноманітна. Зокрема, виконання основних навчально-виховних завдань вимагає від нього вміння інтерпретувати твори музичного мистецтва. Практично на кожному занятті вчителю музики доводиться грати на фортепіано чи іншому інструменті, керувати хором, пояснювати учням форму та зміст музичного твору. У всіх

подібних випадках неодмінною умовою успішної звукової або словесної інтерпретації є цілісне уявлення про певний художній твір.

Дану умову неодноразово відзначали видатні музиканти-виконавці (Н. Арнонкур, Ф. Вейнгартнер, В. Гізекінг, Г. Коган, А. Корто, Дж. Мур та ін.). Проблему цілісності обговорювали також практики і теоретики музичної педагогіки (Л. Москаленко, Г. Нейгауз, Е. Тімакіна, Г. Пипін та ін.). Разом із тим, теорія цілісної інтерпретації музичного твору розроблена поки що недостатньо масштабно й детально. Здебільшого, проблема цілісної інтерпретації розглядається як проблема музичної естетики і теорії музично-виконавської діяльності (Р. Інґарден, Т. Корихалова, В. Медушевський, Г. Москаленко, Г. Харлап), або зв'язується з проблемою стильової коректності виконання (Е. і П. Бадура-Скода, Я. Гаккель, М. Михайлов).

Низка дослідників справедливо пов'язує проблему цілісної інтерпретації із психологічним феноменом уявлення. За чітким висловом Г. Падалки: «для того, щоб створити що-небудь, спочатку необхідно собі уявити в ідеалі те, що буде втілено потім у матеріальному об'єкті» [3, 199]. Феномену художнього уявлення присвячене дисертаційне дослідження Лі Ює. Автор концентрує увагу на специфічних для музичного мистецтва художньо-сміслових уявленнях і приходить до обґрунтованого висновку про те, що «на певному етапі інтерпретації музичного твору» у свідомості музиканта-виконавця утворюється «низка художньо-сміслових уявлень про бажаний результат.... Ці художньо-сміслові уявлення складаються в систему, яка визначається науковцями як «симультанний прообраз музики», «образ твору у свідомості», «ідеальне уявлення» тощо» [2, 21]. Це справедливе судження необхідно доповнити. По-перше, обговорюваний образ твору є не тільки симультанним, але також і сукцесивним (процесуальним) утворенням. По-друге, цей смисловий образ нерозривно пов'язаний із багатовимірним звуковим, інтонаційним та композиційним устроєм форми.

Імовірно, недостатня розробленість теорії цілісної інтерпретації музичного твору багато в чому пояснює й обумовлює відсутність ґрунтовних методичних розробок цього напрямку підготовки музикантів-професіоналів, зокрема – вчителів музичного мистецтва до успішної виконавської діяльності. У звичайній практиці навчання музично-виконавським умінням сьогодні, як і раніше, домінує підхід, заснований на інтуїції, елементарних теоретичних знаннях та художньому волюнтаризмі педагога. Ці обставини свідчать про актуальність теоретичного дослідження й методичної розробки проблеми інтерпретації музики, в основі якої лежить цілісне уявлення про музичний артефакт.

Дослідження, присвячене даній проблемі, виконується автором даної статті в аспірантурі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Мета статті – репрезентувати розроблену в контексті дисертаційного дослідження методику формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики, зокрема – представити загальну ідею методики, основні прийоми та умови роботи у процесі навчання студентів гри на фортепіано.

Методи дослідження. Методологічною основою роботи служать: системно-структурний підхід до процесу та результатів музичного мислення; метод понятійного моделювання цілісного уявлення про музичний твір; науково-емпіричні методи спостереження, експерименту, порівняльної оцінки дій і властивостей учасників музично-освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У розробці методики навчання майбутніх учителів музики ми спираємося на такі теоретичні положення (межі статті обумовлюють гранично стислий виклад вихідних теоретичних положень):

- Цілісність визначається у філософській літературі як «... узагальнена характеристика об'єктів, що мають складну внутрішню структуру (наприклад, суспільство, особистість, біологічна популяція, клітина). Поняття «цілісності» означає інтегрованість, самодостатність, автономність цих об'єктів, їх протиставлення оточенню, що пов'язане з їхньою внутрішньою активністю; воно характеризує їх якісну своєрідність, обумовлену властивими їм специфічними закономірностями функціонування й розвитку» [9, 763]. Дана дефініція визначає наше розуміння цілісності форми та змісту художнього твору, а також і уявлення про нього.

- Цілісна інтерпретація музичного твору – це таке його виконання, яке сприймається музично-компетентними реципієнтами як формальна і смислова інтегрованість, самодостатність і автономність. Подібне враження виникає у процесі звукової реалізації цілісного уявлення інтерпретатора про даний художній предмет. Інакше кажучи, між якістю цілісності звукового втілення твору й цілісним уявленням інтерпретатора про даний твір (про його форму та зміст) існує каузальний зв'язок. З цього випливає, що рішення творчого завдання досягнення цілісного художнього результату обумовлено наявністю і якістю цілісного уявлення музиканта-інтерпретатора про конкретний твір. Таке теоретичне судження підтверджують авторитетні музиканти-виконавці й педагоги. Показовим є в цьому сенсі продумане висловлювання С. Савшинського: «Отже, для того, щоб виконавськи опанувати формою твору, ще недостатньо її відчутти безпосередньо, необхідно її осмислити; потрібна й напружена робота уявлення. Тільки в уявленні може мати місце зіставлення шматків музики, що відчуються як єдність. В уявленні легше, ніж у власному виконанні або навіть у сприйнятті чужого виконання, відчутти пропорційність частин, а також якість і міру виразних засобів; в уявленні легше виявляються диспропорції, допущені композитором, і можуть бути знайдені засоби їх урівноваження» [6, 76].

- Цілісне уявлення про музичний твір (далі – ЦУМП) – це психологічний феномен, який сам має характер цілісності. Сучасна психологія, при всій різниці точок зору, трактує уявлення як полімодальне й багаторівневе явище. ЦУМП є полімодальним психологічним «продуктом», що виникає внаслідок роботи різних каналів сприйняття, у першу чергу – слухового, моторного, тактильного і зорового. ЦУМП – це завжди певний образ, що зберігається пам'яттю і «витається» з пам'яті внаслідок неусвідомлюваної потреби або свідомого наміру. На елементарному рівні ЦУМП – це образ сприйняття. На більш високому рівні свідомості – це образ, позбавлений несуттєвих деталей, «покращений» уявою (так званий «гарний гештальт» [4, 187]). На найвищому рівні – це спосіб мислення, своєрідна чуттєва абстракція.

- Багатоярусна будова уявлення як психічного феномену відповідає реальній різноманітності явищ дійсності, у тому числі й творів музичного мистецтва. Людська свідомість розрізняє, а по суті конструює: а) *неподільно цілі об'єкти*, тобто, єдності, що в собі не виявляють елементів і структури (наприклад – зоровий образ краплі води, тактильний образ вологості, слуховий образ звуку від падіння краплі на поверхню води тощо); б) *агрегативні* (або механічні, адитивні) *цілісності*, усередині яких розрізняються елементи й утворені ними структури (наприклад – синтетичний образ гами, що грається реципієнтом на фортепіано, в утворенні якого беруть участь структурно складний зоровий образ клавіатури з її предметно-просторовими властивостями та елементами; слуховий образ, у якому розрізняються тони різної висоти і тривалості; моторний образ одностипних рухів); в) *органічні цілісності*, у яких взаємозалежність частин «виступає не у вигляді лінійного причинного ряду, а у вигляді своєрідного замкнутого кола, всередині якого кожен елемент зв'язку є умовою іншого й обумовлений їм» [9, 763].

- Цілісне уявлення музиканта-інтерпретатора про конкретний музичний твір обумовлюється двома факторами: 1) властивостями форми цього твору; 2) здатністю суб'єкта інтерпретації до генерування цілісного уявлення про форму та художньо-образний зміст даного твору.

- Кожний музичний твір має властивості цілісності. Остання забезпечується, скажімо, наявністю «рамки» (моментів тиші, що відокремлюють звуковий артефакт від звукового середовища), очевидністю структури звукової форми, утвореної тонами, мотивами, фразами, співзвуччями. Однак, звукова структура, яка виникає в уявленні музиканта-виконавця і слухача, може мати якість агрегату (від лат. *aggrego* – приєдную). Тобто, вона представляється «скупченням, купою, що утворилася шляхом безладного нагромадження (агрегації) частин одна на одну при відсутності внутрішнього зв'язку між ними» [там же, 14]. Наприклад, дітям і початківцям музикантам, які виконують розучений твір, він може представлятися незв'язною послідов-

ністю або нагромадженням звукових елементів (доречи, деякі звукові артефакти, що видаються їх авторами за музику, є саме такими агрегатами).

• Справжні твори мистецтва, на відміну від творів-агрегатів (навіть найпростіші та скромні за образним задумом), мають властивості системної або органічної цілісності. На відміну від форм-агрегатів, «між частинами органічного цілого (а також між частинами й цілим) існує ... значно складніша система різноякісних зв'язків... – пояснюють даний вид цілісності І. Блауберг та Е. Юдин – Взаємозалежність частин тут така, що вона виступає не у вигляді лінійного причинного ряду, а у вигляді своєрідного замкнутого кола, усередині якого кожен елемент зв'язку є умовою іншого й обумовлений їм» [там само, 768–769]. Отже, завданням компетентного у своїй справі музиканта-інтерпретатора є таке звукове втілення твору, що керується цілісним уявленням про органічну єдність всіх його звукових, інтонаційно-мовних і композиційних структур, підпорядкованих єдиному художньо-виразному завданню. Теорія художнього уявлення як цілісно-образна модель дійсності розроблена в монографії С. Раппопорта [5]. Викладені теоретичні положення дають підставу для побудови методики формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики.

Головні ідеї методики роботи є такими:

1. Уявлення про музичний твір має дві нероздільні сторони – формальну і змістовну. Твір як ціле, чи будь-яка його частина – тема, речення, фраза, мотив, акорд або навіть окремий тон – мають свою виразну функцію, своє художньо-образне значення, свій сенс. З цього випливає, що формування уявлення про цілісність будь-якого елемента форми чи будь-якої структури обов'язково стосується й уявлення про художньо-образний зміст даних елементів і структур. Справедливо і зворотне твердження: виникнення цілісних уявлень про зміст музики нерозривно пов'язане з уявленнями про форму.

2. У схематизованому вигляді процес утворення цілісного уявлення про музичний твір має три фази. Формування цілісного уявлення про музичний артефакт починається з недиференційованого загального чуттєвого враження і синкретичної емоційно-сислової реакції. За цим слідує процес аналізу цілісного чуттєвого образу форми, генерування уявлень про елементи і структури форми твору, диференціації оцінки. Результатом цього процесу має стати уявлення про органічну цілісність, тобто про формальний і образно-сисловий взаємозв'язок усіх елементів, сторін, частин і властивостей музичного артефакту. У найзагальнішому сенсі цей шлях можна схарактеризувати як сходження від нерозчленованої єдності до органічної цілісності.

3. Описана логіка покладена в основу загальної педагогічної стратегії формування ЦУМП. У даному плані доцільно виділити два етапи: а) етап формування уявлень майбутніх учителів музики про агрегатну цілісність

виконуваних творів (для простоти будемо говорити про «агрегатні уявлення»); б) етап формування уявлень про органічну цілісність виконуваних творів («етап органічних уявлень»).

4. Відповідно до цих етапів упорядковані методи і прийоми роботи, націлені на формування цілісного уявлення про музичний твір на рівнях музично-мовної організації й композиційної цілісності. *Музично-мовний* рівень репрезентований синтаксичною структурою, що утворена музичними вигуками, фразами та реченнями. *Композиційний* рівень – найбільш складний у структурному відношенні – репрезентований підструктурами топотектоніки (фактури) і хронотектоніки (тобто структурами темпоритму, тонального й тематичного розвитку).

5. Обов'язковими компонентами педагогічної роботи з формування ЦУМП є два методичних підходи: а) емпіричний, що передбачає освоєння твору у процесі слухового сприйняття та моторно-тактильних дій (за інструментом, або у співі); б) теоретичний, що передбачає різнобічний аналіз музичного тексту музичного твору в його різних іпостасях (нотографічного еквівалента, власного «живого виконання», звукозапису).

Тепер розглянемо найбільш важливі конкретні компоненти розробленої методики формування ЦУМП.

На першому етапі роботи основними напрямками педагогічних зусиль є формування агрегатно-цілісних уявлень про музично-мовну та композиційну структури досліджуваних творів. Найбільш важливим компонентом цього процесу є аналіз музично-синтаксичної структури. Такий аналіз передбачає свідому слухову установку на сприйняття всієї форми твору як членороздільного, логічного, змістовного мовленнєвого процесу. Починати потрібно з уважного вслухування у звучання твору. Тільки після появи диференційованих уявлень про основні властивості форми доцільно переходити до аналізу нотографічного тексту (за Ю. Лоцманом – «вторинної знакової системи»). Майбутній учитель музики має вміти розрізняти в будові музично-інтонаційного тексту елементарні синтаксичні одиниці (вигуки, фрази) і синтагми (речення, складносурядні речення).

Корисним прийомом формування цілісних уявлень про синтаксичні одиниці у творах для фортепіано та інших музичних інструментів служить вокальне інтонування. Цей прийом, рекомендований багатьма знаменитими педагогами, зазвичай служить завданню вироблення навичок кантиленного ведення звуку. Однак він може мати більш широке застосування, оскільки дозволяє порівняти «суцільний» музично-мовленнєвий текст інструментальної природи з фізично та психологічно природним процесом звукового мовлення, де синтаксична структура проявляє себе більш виразно. Отже, доцільно інтонувати голосом не тільки відверто співучі мелодійні елементи форми інструментального твору, а й будь-які інші, практично доступні для співочого відтворення.

У деяких випадках інструментальна композиція твору навіть передбачає вокально-мовленнєвий компонент. Яскравий приклад такого роду – Струнний квартет № 16, Фа-мажор Л. ван Бетховена, у фіналі якого композитор супроводив словами музичні фрази вступу й головної партії. Перша тема – це напружена музична фраза, якій відповідає словесний вираз «Muß es sein?» («Чи це може бути?»). Друга тема – рішуча й рухома – підтектована композитором як «Es muß sein!» («Це має бути!»). Ще одним зразком такого роду може послужити початок фортепіанної сонати Бетховена №. 26 Мі-бемоль мажор, перша фраза якої теж супроводжується коротким словесним текстом: «Lebewohl!» («Прощавай»). Користь від словесно-мовленнєвого доповнення певних музичних синтагм полягає не тільки в проясненні уявлення про синтаксичну структуру, але також і в уточненні виразного сенсу музичних висловлень. Отже, словесні вирази мають бути не тільки інтонаційними, а й знаково-семантичними еквівалентами одиниць музичного синтаксису.

Слухові враження й виконавські дії мають підкріплюватися знаннями про різновиди синтаксичної цезури, ладотональні та метроритмічні властивості музичних синтагм. Дієвим методичним прийомом уточнення такого роду знань слугує графічна візуалізація музично-синтаксичної структури, що дозволяє представити мовленнєвий процес у вигляді просторової схеми. Конкретний вид і засоби отримання такої схеми не є дуже істотними: це може бути певний «додаток» до звичайної нотної графіки, умовне «фігуративне» зображення, креслення, препарована спектрограма комп'ютерної програми аналізу звуку. Так чи інакше, пропонований прийом дає студенту можливість «побачити» й усвідомити такі важливі для цілісного уявлення властивості синтаксису, як: а) масштаб синтаксичних одиниць, б) домінуючий тип цезури, в) ступінь складності синтаксичних утворень, г) характер синтаксичного ритму. Такі властивості є особливо важливими для розуміння образної виразності синтаксичної структури. Очевидно, що виразність музичної мови великою мірою залежить від простоти або складності одиниць висловлювання; від глибини цезур, що «розрізають» мовленнєвий потік; від ступеня стислості синтаксичних одиниць, що впливає на плавність мовлення; від міри впорядкованості синтаксичного ритму, яка зумовлює враження розміреності або хаотичності, спокою або імпульсивності інтонаційного процесу.

Представлена й осмислена студентом музично-синтаксична структура має бути далі чітко і виразно озвучена студентом у грі на інструменті чи у співі. Вирішенню цього завдання служить методичний прийом, названий у робочому порядку «акустичним перевтіленням» музичного тексту. Його сутність полягає у відтворенні досліджуваного музичного твору на іншому музичному інструменті (або в іншому тембрі, іншому діапазоні, якщо йдеться про вокальне інтонування). Наприклад, у

процесі освоєння твору для фортепіано буває корисним виконання цього ж самого твору на клавесині, фісгармонії, органі, або на клавішному синтезаторі звуку. Таке «перевтілення» істотно змінює фізичні характеристики звучання ідентичного тексту. Це дозволяє, з одного боку, більш ясно і, як би, з іншої точки зору оцінити можливості фортепіано, зокрема художньо-виразний потенціал тембрових, динамічних і артикуляційних модуляцій звукового процесу. Разом із тим, переклад тексту в звуковий матеріал іншого інструменту не просто змінює забарвлення звучання. Цей прийом порушує «інерцію» слухового сприйняття музично-інтонаційного процесу, яка зазвичай виникає вже на першому етапі практичного освоєння твору. Зокрема, необхідність змінювати характер туше, пристосовуючись до механічних і акустичних особливостей іншого інструменту, змушує виконавця уважно контролювати інтонаційну та синтаксичну структури музично-мовного процесу. В уявленні музиканта ритмічна, звуковисотна, синтаксична структури відволікаються від конкретного акустичного втілення і стають більш рельєфними, більш ясними. Таким чином уявлення про музично-мовленнєву форму твору отримує чіткість, завершеність і цілісність.

На другому етапі навчальної роботи з формування цілісного уявлення про музичний твір головним завданням є інтеграція сингулярних образів і агрегатних уявлень про елементи і структури музичного артефакту, який має бути освоєним, або – іншими словами – формування органічно цілісного образу-концепту форми. Вирішення цього завдання має спиратися на метод системного аналізу тексту. Такий аналіз дещо відрізняється від традиційної методики «цілісного аналізу», яка була розроблена у другій половині ХХ століття Л. Мазелем і А. Цуккерманом, і яка використовується сьогодні в підготовці професійних музикантів, як в Україні, так і в Китаї (зараз ми не будемо відволікатися на роз'яснення та критику даної методики).

До першочергових завдань запропонованого системного аналітичного підходу належить *виявлення композиційних закономірностей*, які обумовлюють цілісне сприйняття художньої форми, а саме – установлення відносин симетрії, структурної та функціональної подібності, пропорційності (зокрема – відносин фрактальності, «золотого перетину»). На ці властивості форми музична педагогіка рідко звертає належну увагу, хоча вони мають першорядну важливість для забезпечення композиційної цілісності. Важливим аналітичним і практичним завданням є визначення ставлення інтерпретатора до буквальних та приблизних текстових повторень. Повторення можна розглядати як окремий випадок симетрії (трансляційної або дзеркальної). Однак враження від повторів буває дуже різним. Скажімо, багаторазове повторення ритмічної фігури, подібне ітераційному орнаменту справляє не таке враження, як

одноразове повторення теми після оновлення композиційного матеріалу. Якщо в першому випадку найкращим виконавським рішенням є точне відтворення інтонаційних характеристик фігури (орнаментального мотиву), то в другому – внесення певних змін у характер звучання.

Другий принцип – виконавська диссиметризація точного повторення. Диссиметрія – це різновид симетрії; під цим терміном розуміється «...порушення симетрії, відсутність деяких елементів симетрії в порівнянні з певною найвищою групою симетрії...» [7, 66]. Іноді сам композитор передбачає нетотожність відтворення формально однакових (за їх виглядом у нотному тексті) інтонаційних структур. Однак найчастіше художньо виправдана диссиметризація однакових інтонаційних елементів – це турбота виконавця.

Формування органічного цілісного уявлення про твір передбачає розуміння його архітектоники як органічної цілісності, що включає в себе низку субординованих і скоординованих між собою підсистем. Перша з них визначається як *топотектоніка* (від давньогрецьких слів τόπος – місце і τεκτονική – будова). Системно-цілісне уявлення про музичну форму передбачає здатність уявити устрій кожного конкретного «топосу» композиції. Під «топосом» тут розуміється форма, відповідна будь-якому моменту становлення музичної композиції. В органічно цілісному уявленні будь-який конкретний момент форми-процесу – від перших звуків до останніх – має ясну структуру (зазвичай цей параметр асоціюють з «вертикаллю»). Спеціальними аспектами аналітичного осмислення в даному відношенні виступають: а) вид використовуваних співзвуч, акордів, тонових кластерів; б) напрямок зміни акустичної «щільності» співзвуч; в) характер сполучення дисонансів і консонансів; г) принцип чергування моментів ладового напруження й розрядження. Важливо підкреслити, що прояснення всіх цих аспектів не переобтяжене завданням коректного термінологічного оформлення висновків. Результат такого аналізу оформляється майбутніми вчителями музики у вигляді розповіді про враження, вільного графічного вираження встановлених властивостей і закономірностей.

Для практичного зміцнення уявлення про топотектоніку, що виникає на основі аналізу форми, використовується кілька методичних прийомів, які можна об'єднати загальним найменуванням «сканувального озвучування». Перший прийом полягає в озвучуванні довільно обраного студентом або заданого викладачем топотектонічного «зрізу» форми. Способом, який дозволяє викладачеві задати потрібне місце, може бути звуковий запис твору, який нібито випадково «вихоплює» момент, який має бути відтворений студентом на інструменті чи голосом. У навчанні гри на фортепіано можна залучити ще один прийом, а саме – виконання партії лівою рукою тих елементів, які призначені для правої руки, і навпаки. Також корисним прийомом формування чіткого топотектонічного уявлення

про форму твору служить послідовне (від низу до верху і зверху вниз) інтонування всіх елементів співзвуччя. Такий прийом є обов'язковим для освоєння творів, створених в акордовій фактурі.

Особливу увагу методика приділяє формуванню цілісного уявлення про *хронотектоніку* музичного твору. Хронотектоніка (від грецьких слів *χρόνος* – час і *τεκτονική* – будова) – це структура звукового процесу. Унаслідок роботи добре дослідженого вченими психологічного механізму спатіалізації («...від латинського *spatium* – простір – тобто переведення часових уявлень у просторові» [1, 263]), будь-яка послідовність «подій» вже на рівні сприйняття перетворюється на просторовий образ. Це стосується і сприйняття музики. Незалежно від конкретних інтонаційних властивостей, будь-яка музична форма завжди породжує у слухача уявлення про своєрідну «траєкторію» інтонаційного метаморфоза, про певну просторову структуру. До таких віртуальних просторових структур належать, наприклад, уявлення про звуковисотну лінію й ритмічний малюнок. Найбільш важливими хронотектонічними структурами вищого рівня устрою музичної форми є ладотональна, темпоритмічна і тематична структури. Від ступеня деталізації, чіткості, визначеності уявлення про хронотектоніку багато в чому залежить і цілісне уявлення про твір.

Для вдосконалення уявлень про ладотональну структуру твору пропонується звернення до методу аналізу музичних творів, що був розроблений австрійським музикознавцем Г. Шенкером [10]. Сутність цього аналітичного підходу полягає в редукції, тобто, у спрощеному, скороченому нотно-графічному викладі послідовності гармонійних елементів музичної форми. Г. Шенкер вважав, що багатоголосний твір (гомофонно-гармонічний або поліфонічний) складається з декількох шарів (*Schichten*), які можуть бути послідовно «зняті», унаслідок чого стає очевидним тонально-гармонічний фундамент форми (*Ursatz*). Зрозуміло, подібна операція може бути застосована й виправдана тільки по відношенню до композицій класико-романтичної епохи в європейському музичному мистецтві. Незважаючи на обмеженість і штучність цього аналітичного методу, шенкерівська редукція має певну дидактичну цінність. По-перше, даний метод наочно виявляє не тільки опорні акорди, але також ладово-функціональну логіку й тонально-модуляційну структуру твору. По-друге, оволодіння цим методом дослідження музичного тексту не викликає великих труднощів для студентів. За умови прийнятої нами спрощеної інтерпретації даного методу (без застосування спеціальних графічних символів) виявлення гармонічних опор, тональних центрів, децентралізованих (модуляційних) ділянок і кадансів не створює великої складності для майбутніх учителів музики. Від студентів не вимагається навіть знання термінології та положень прикладної науки про акорди та нормативи їх з'єднання. Достатніми умовами використання адаптованого методу редукції виступають: розвинений ладовий слух, знання

елементарної теорії музики, інтонаційна чуйність і музичний досвід. По-третє, метод Г. Шенкера дає підставу для використання прийому зворотної дії, яку можна назвати репродукцією. Йдеться про дію відтворення всіх структур архітекτονіки конкретного твору на основі послідовного додавання звукової тканини «шар за шаром» до базисної акордової структури.

Для вдосконалення цілісного уявлення про темпоритмічну структуру використовується прийом складання наочного плану темпової модуляції. Це означає, що в нотному тексті зазначаються всі темпи (у кількісних значеннях шкали І. Мельцеля), а також усі зони переходу від одного темпу до іншого. Далі студент виконує твір, дотримуючись наміченого плану. Виконання фіксується фонограмою, яка потім тестується за допомогою метронома. Таким чином виявляються конкретні відхилення від наміченого темпоритмічного плану, які потім вивчаються. Зокрема, з'ясовуються тенденції і причини відхилень від запланованої темпоритмічної структури, до плану вносяться виправлення, здійснюється нова спроба втілення темпоритмічного задуму.

Тематична структура – найбільш помітний і важливий компонент хронотектоніки музичного твору. Тому тематичний аналіз форми обов'язково рекомендується як метод підготовки до виконання музичного твору. У даному секторі роботи можуть знайти використання творчі дії майбутніх учителів музики. Так, наприклад, одним із методичних прийомів може бути включення до інтонаційного проекту твору нового, самостійно створеного студентом епізоду, побудованого на тематичних інтонаційних елементах даної композиції (скажімо, за принципом сольної каденції у класичному інструментальному концерті). Необхідність самостійної творчої роботи з тематичним матеріалом загострює увагу до його окремих інтонаційних елементів і змушує представляти архітекτονіку конкретного музичного артефакту у всій тематичній повноті та цілісності.

Ефективним засобом формування цілісного уявлення про музичний твір є методичний прийом, охарактеризований як «дефрагментація» тексту. Сутність його полягає у відновленні цілісної музично-мовної структури. Можливі кілька варіантів втілення цього прийому. Перший варіант: викладач виконує (або демонструє за допомогою фонограми) довільно обраний фрагмент музичного твору. Студент, користуючись нотним записом, визначає композиційне положення даного фрагмента в тексті твору. Другий варіант: після пред'явлення фрагмента студент має відтворити його, користуючись нотним записом або без його допомоги. Третій варіант використання прийому дефрагментації полягає у відновленні всього композиційного розділу, який включає розпізнаний фрагмент. Такі навчальні завдання перешкоджають механічному заучуванню музичного тексту на основі моторно-тактильних відчуттів і сприяють кристалізації цілісного архітектонічного образу виконуваного твору.

Методика передбачає вплив на цілісне уявлення про музичний твір із позиції його образно-художнього змісту. Одним із найбільш дієвих способів роботи над органічно цілісним уявленням про твір є прийом «експлікації драматургічного сенсу». Цей прийом заснований на відомому музикознавчому положенні [8], згідно з яким будь-який музичний твір може трактуватися як процес зміни якогось уявного об'єкта (явища природи, предмета культури, соматичного або психічного стану людини, абстрактної фігури), а також як дія, що здійснюється певними актантами (персонажами літературних сюжетів, образами живих істот, природними силами тощо). Прийняття такої семантичної презумпції дає музикознавцям-герменевтам підстави для побудови різноманітних за стилем і жанром наративів, які розкривають уявлення про «заховані» у звуковій формі сюжети й персонажі. Наукова цінність подібних експлікацій незначна. Однак такого роду дії мають педагогічний сенс. Робота над формуванням органічного цілісного уявлення про музичний твір отримує підкріплення у створенні простих коротких творів, заміток, словесних пояснень, у яких досліджуваний артефакт розглядається в декількох аспектах, а саме:

а) як процес змін властивостей умовного уявного предмета, зокрема його маси, об'єму, розміру, освітленості, кольору, смаку, властивостей поверхні тощо;

б) як портрет людини, що відображає його зовнішність, темперамент, психосоматичний стан, емоції, інтелект, інші якості;

в) як словесно-мовний процес, що характеризується швидкістю, чіткістю, гучністю, рівнем збудженості, вираженим ставленням до адресата комунікації, лексичним стилем тощо;

г) як драма, дійові особи якої конфліктують або знаходяться у злагоді, у якій відбуваються події трагічного, епічного, мелодраматичного, комічного чи іншого характеру. Створення такого роду наративів не повинно ставати самоціллю і претендувати на об'єктивну точність відбиття образного змісту творів. Набагато краще схарактеризований прийом працює за умови ігрового відношення до нього викладачів і студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті визначено основні ідеї та схарактеризовано найбільш важливі компоненти методики роботи над формуванням ЦУМП. Установлено, що формування цілісного уявлення про музичний артефакт починається з недиференційованого враження, проходить стадію генерування уявлень про елементи і структурах форми твору, і завершується виробленням органічно цілісного уявлення про формальний та образно-смісловий взаємозв'язок усіх елементів, сторін, частин і властивостей музичного артефакту. У загальному сенсі цей шлях характеризується як сходження від нерозчленованої єдності до органічної цілісності.

Формування ЦПМП у майбутніх учителів музики передбачає два етапи: а) етап удосконалення уявлень про агрегатну цілісність виконуваних творів; б) етап удосконалення уявлень про органічну цілісність виконуваних творів. Відповідно до цих етапів упорядковані методи і прийоми роботи, націлені на формування цілісних уявлень про музичну форму на рівнях музично-мовної організації й композиційної цілісності. Обов'язковим компонентом педагогічної роботи з формування ЦУМП є метод аналізу музичного тексту (нотографічного еквівалента, фонозапису, власного виконання).

Методика передбачає використання засобів музично-синтаксичного і музично-композиційного аналізу. Зокрема, пропонуються прийоми аналітичного відображення топотектоніки і хронотектоніки форми (зокрема – структур темпоритму, ладотональної модуляції, тематичної структури). Аналітичний підхід до процесу формування ЦУМП пов'язаний із діяльнісним підходом. Останній втілений у методичних прийомах: вокального інтонування синтаксичних елементів інтонаційної форми; графічної візуалізації музично-синтаксичної структури; акустичного перевтілення музичного тексту; виконавської диссиметризації подібних елементів звукової форми; сканувального озвучування; редукції за методом Г. Шенкера й репродукції архітектоніки твору на основі ладотональної та гармонійної схеми; темпоритмічного планування; експлікації драматургічного сенсу.

Вищою метою роботи над формуванням ЦУМП є створення художнього концепту, тобто такого продукту свідомості, який характеризується не тільки якістю органічної цілісності форми й художнього смислу, але який також впевнено включається в «концептосферу культури» (за висловом Ю. Лотмана). Вищий шар цілісного уявлення про твір обумовлюється багатовимірною залученістю у функціонуванні більш масштабних систем, якими є художня мова, стиль, жанр, поетична система, національний менталітет, духовна культура. Цей перспективний аспект проблеми (його можна назвати культурологічним аспектом) потребує окремого дослідження.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановский, М. Г. (1974). О психологических предпосылках предметно-пространственных слуховых представлений. *Проблемы музыкального мышления*, (сс. 252-271). М.: Музыка (Aranovskii, M. H. (1974). On psychological conditions of spatial aural images. *Problems of Musical Thinking*, (pp. 252–271). М.: Music).

2. Лі Ює. (2015). Феномен уявлень у структурі художньо-виконавської інтерпретації творів: музично-педагогічний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1–2 (5–6), 14–26 (Li Yue. (2015). Phenomenon of representations in the structure of artistic interpretation: musical and pedagogical aspect. *Current issues of art education*, 1–2 (5–6), 14–26).

3. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of Art (Theory and Methodology of Teaching of Artistic Disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).

4. *Психологический словарь*. (2007). М.: ОЛМА ПРЕСС Образование (*Psychological Dictionary*. (2007). М.: OLMA PRESS Education).
5. Раппопорт, С. Х. (1978). *От художника к зрителю*. М.: Советский художник (Rappoport, S. Kh. (1978). *From the Artist to the Viewer*. М.: Soviet Artist).
6. Савшинский, С. (2002). *Пианист и его работа*. М.: Классика-XXI (Savshinskii, S. (2002). *Pianist and his work*. Moscow: Classics-XXI).
7. Таммару, Ю. В. (1965). К вопросу о философском содержании понятия симметрии. *Ученые записки Тартуского государственного университета*, (с. 65–71). Тарту (Tammaru, Yu. V. (1965). On the question of the philosophical content of the concept of symmetry. *Scientific notes of the Tartu State University*, (pp. 65–71). Tartu).
8. Чернова, Т. (1984). *Драматургия в инструментальной музыке*. М.: Музыка (Chernova, T. (1984). *Dramaturgy in the Instrumental Music*. М.: Music).
9. *Философский энциклопедический словарь*. (1983). М.: Советская энциклопедия (*The Philosophical Encyclopedic Dictionary*. (1983). Moscow: Soviet Encyclopedia).
10. Pankhurst, T. (2008). *Schenker Guide. A brief handbook and website for Schenkerian analysis*. Routledge, New York, NY u. a.

РЕЗЮМЕ

Чень Цзицзянь. Основные положения методики формирования целостного представления о музыкальном произведении у будущих учителей музыки.

Цель статьи – охарактеризовать главные компоненты методики работы над формированием целостного представления о музыкальном произведении у будущих учителей музыки в процессе музыкально-исполнительской подготовки. На основе системно-структурного подхода, метода понятийного моделирования, научно-эмпирических методов установлены: а) этапы процесса формирования представлений о целостности музыкальных произведений; б) методы и приемы работы, нацеленные на формирование целостных представлений на уровнях музыкально-речевой и композиционной организации музыкальной формы (приемы графического выражения музыкально-синтаксической структуры, акустического перевоплощения текста, диссиметризации тождественных элементов звуковой формы, сканирующего озвучивания фактуры, экспликации драматургического смысла и другие).

Ключевые слова: музыкальное произведение, целостность, представление, интерпретация, будущий учитель музыки.

SUMMARY

Chen Jijiang. The main principles and methods of forming a holistic image of the musical work in music teacher's training process.

The purpose of the article is to characterize the main principles and methods of forming a holistic image of the musical work in music teacher's training process. The methodological basis of research is the complex of scientific approaches: system-structural approach to the process and results of musical thinking; the method of conceptual modeling of the musical holistic image; scientific-empirical methods of observation, experiment, comparative evaluation of actions and properties of participants of the musical-educational process. The author has established that formation of a holistic image of the musical composition begins with a non-differentiated impression, the stage of generating representations about the elements and structure of the form of the work, and ends with elaboration of an organically holistic image of the relationship of all elements, sides, parts and properties of the musical artifact. Formation of a holistic representation of the future music teachers includes: a) the stage of images of the aggregate integrity of the form; b) the stage of ideas about the organic integrity of the work. Methods and techniques of work are going to forming integral concept about the musical form at the levels of

musical-linguistic organization and compositional integrity. A compulsory component of the training technique is the use of musical-syntactic and musical-compositional analysis. Methods of analytical mapping of topotectonics and hronotectonics of the form (structures of temporhythm, tonality modulation, thematic structure) are offered. Practical actions of the student are organized with the help of different training techniques, such as: vocal intonation of the intonational form elements; graphical expression of musical-syntactic structure; acoustic reincarnation of musical text; dissymmetrization of identical elements of sound form; scanning sounding of elements of topotectonics (musical texture); reduction by the G. Schenker's method and the reproduction of the architectural structure; temporhythm planning; explication of composer's logic and dramatic sense of the composition. The ultimate goal of the student-interpreter is creation of personal artistic concept. This one may have not only the quality of the organic integrity of form and artistic meaning, but also must be included in the "concept-sphere of culture" (by the words of Yu. Lotman). The higher layer of the holistic image of the work is due to its multidimensional involvement in the functioning of more large-scale systems, which are artistic language, style, genre, poetic system, national mentality, spiritual culture.

Key words: musical composition, integrity, representation, interpretation, future music teacher.

УДК 378:[[373.5.011.3-051:[811+821].161.2]]:07(045)

Марина Ячменик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3547-046X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/281-293

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: РОЗРОБКА МОДЕЛІ ТА ЇЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА

У статті здійснено теоретичний аналіз розробленої автором моделі підготовки майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності, висвітлено підходи до створення моделі, окреслено етапи, принципи та компоненти моделі. Автор надає детальну характеристику ключових компонентів моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: цільового, праксеологічного, результативного структурних блоків; коротко зазначає результати експериментальної перевірки.

Ключові слова: медіаосвіта, засоби медіаосвіти, професійна діяльність, майбутній учитель української мови і літератури, модель, підходи, принципи, етапи формування готовності, експериментальна перевірка.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток мас-медійних засобів потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого й безпечного користування засобами медіа в суспільстві. Завдання користуватися і створювати газетні жанри натепер є обов'язковими для навчальної програми з української мови. Як показує аналіз опрацьованих матеріалів (Глазова), у 5–8 класах учні працюють над замітками різних видів (замітка,

репортаж, інтерв'ю), у 10-му – над статтею в газету на морально-етичну тему, в 11-му класі передбачено написання есе, що стимулює учнів грамотно формувати власні думки, відточувати стиль письма, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, структурувати інформацію. Шкільні вимоги обумовлюють і вимоги до підготовки майбутнього вчителя-словесника, який повинен володіти культурою роботи з публіцистичним текстом, зокрема володіє аналітико-інтерпретаційними, текстовими, жанровими, мовно-комунікативними, редакторськими вміннями.

Разом із тим констатувальний експеримент, у якому брали участь студенти СумДПУ імені А. С. Макаренка, ГНПУ імені Олександра Довженка, ПНУ імені В. Стефаника, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ЛДПУ, Університету сучасних знань (усього – 18 викладачів, 264 студентів – майбутніх учителів-словесників), засвідчив: аналіз змісту навчальних програм, педагогічної практики, вивчення продуктів науково-дослідницької діяльності студентів-філологів у медіагуртках і проблемних групах не повною мірою задовольняє потреби майбутніх учителів до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. У бакалаврів-філологів четвертого курсу загалом низький рівень мотиваційно-ціннісного, пізнавально-когнітивного, операційно-дієвого компонентів готовності; вони не вміють обґрунтовувати власну думку за допомогою доказів, не здатні до критичного аналізу, обґрунтованої інтерпретації медіатексту. Лише за допомогою викладача студенти знаходять, відбирають і систематизують медіаінформацію, не вміють аналізувати стан проблеми дослідження в теорії та на практиці.

Виявлений стан підтверджує необхідність розробки моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності, що дасть змогу описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. На актуальності проблеми формування інформаційної компетентності особистості наголошується в Концепції нової української школи (Концепція, 2016), Концепції упровадження медіаосвіти в Україні (Концепція, 2016). Аналіз дисертаційних досліджень указує на те, що предметом останніх наукових розвідок автори обрали педагогічні умови й технологію формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти (Іць, 2014), формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів (Кравчишина, 2018). Проте підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до використання засобів медіаосвіти, як показує аналіз (Семенов, 2018; Симоненко, 2006) розкрита в наукових дослідженнях недостатньою мірою.

Мета статті – у межах наукової розвідки здійснити опис розробки моделі підготовки майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності та її експериментальну перевірку.

Для досягнення мети використано комплекс **методів дослідження: теоретичні:** аналіз, синтез, систематизація, що дало змогу сформулювати вихідні положення дослідження, з'ясувати стан розробленості означеної проблеми, метод моделювання – для розроблення й обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності. **Емпіричні методи:** анкетування, узагальнення педагогічного досвіду, аналіз програм, підручників для вищої і загальноосвітньої школи, результатів навчальної, практичної, наукової роботи студентів для вивчення сучасного стану сформованості готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. На виконання мети наукової розвідки обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності з'ясуємо сутність поняття «модель».

У філософському словнику поняття «модель» визначено як «предметну, знакову або уявну систему, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки й характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього» (Философский энциклопедический словарь, 1989, с. 394). У педагогічному словнику модель пояснюємо як цілісну структуру, що відтворює досліджуваний об'єкт, зв'язки елементів та функцій і спрямована на досягнення перспективної мети (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006).

У межах наукової розвідки послуговуємося характеристикою *моделі* як схематично зображеної системи, що відтворює предмет дослідження.

Проектуючи модель, ми спиралися на дослідження таких науковців, як О. Земка (Земка, 2013), О. Циганок (Академічна культура дослідника, 2018), О. Кравчишина (Кравчишина, 2018), С. Іць (Іць, 2014), у яких побудовано моделі підготовки майбутніх фахівців у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін, самостійної, науково-дослідної роботи, навчальної й педагогічної практики в умовах вищих педагогічних закладів освіти.

Розробляючи модель підготовки майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти, ми враховували: освітньо-кваліфікаційні характеристики майбутніх учителів-словесників; запит суспільства до якості фахової підготовки; навчальні плани та програми, структуру і зміст формування готовності майбутніх фахівців до використання засобів медіаосвіти у

професійній діяльності; результати педагогічної діагностики сформованості такої готовності. У формуальному експерименті брали участь студенти (167 чол.) ГПНУ імені Олександра Довженка і СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти охоплює цільовий, праксеологічний, операційний та результативний структурні блоки. Зупинимося більш детально на кожному зі структурних блоків:

Цільовий блок моделі відображає соціальне замовлення, мету, завдання підготовки майбутніх учителів української мови і літератури засобами медіаосвіти, що базується на системному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному, контекстному, аксіологічному, текстоцентричному підходах і реалізується за певних педагогічних умов, зокрема через надання освітньому процесу медіаосвітньої спрямованості, під час функціонування гуртка «Медіакультура вчителя-словесника», оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіатекстом на заняттях курсу «Медіаосвіта» та активне використання засобів медіаосвіти під час педагогічної практики.

Огляд наукових праць із проблем *системного* підходу дав підстави представити підготовку майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти як цілеспрямований процес формування філологічних і педагогічних, медіаосвітніх знань, умінь, здібностей, позитивної мотивації студентів до використання засобів медіаосвіти в педагогічній діяльності, викладати філологічні предмети й виконувати пошуково-дослідну роботу за допомогою засобів медіаосвіти.

Для вибору викладачами серед палітри засобів медіаосвіти, які повною мірою задовольняють пізнавальні, освітні, професійні, духовні потреби майбутніх учителів української мови і літератури, важливо враховувати положення *особистісно-діялісного* підходу. Відповідно до *компетентнісного* підходу нами розглянуто формування аналітико-інтерпретаційних, текстами жанрових, мовно-комунікативних, редакторських умінь у процесі аудиторної (на лекціях, практичних заняттях, у самостійній роботі з мовних, соціально-гуманітарних, педагогічних, методичних курсів, при виконанні дослідницьких завдань) та позааудиторної діяльності (робота в наукових гуртках, науково-дослідній лабораторії; участь у конкурсах тощо).

Контекстний підхід полягає в тому, що форми, методи, засоби діяльності у вищій школі спрямовані на майбутню професійну діяльність і професійний розвиток. Зокрема, на заняттях з методики навчання української мови важливо проектувати конспекти уроків, активно використовуючи матеріали засобів медіаосвіти. Наприклад, на етапі перевірки рівня засвоєних знань учнів можна включити електронні тести, розміщені під QR-кодами; на етапі сприймання і усвідомлення учнями фактичного матеріалу звернутися до мережі Інтернет, зокрема, каналу Youtube, електронних підручників.

Аксіологічний підхід, застосований нами в розробленій моделі, скеровує до визначення цінностей (любов і відданість професії, повага до учнів, творчість, відповідальність, порядність, професіоналізм), які, виконуючи функцію стимулів, створюють умови для реалізації особистості. Наприклад, шкільний брейн-ринг до Дня рідної мови «Відчуй смак рідної мови», аудіо-ролик для шкільного радіо «Мамо моя, рідненька...» До Дня матері.

Для нашого дослідження важливий і текстоцентричний підхід – культура дослідницької роботи з медіатекстом. Результатом роботи зі словом став медіащоденник – усвідомлене фіксування часу безпосереднього контактування із засобами медіаосвіти протягом доби, із подальшим написанням критично осмисленого есе (на основі набутого досвіду). *«Медіащоденник дав мені змогу з'ясувати, скільки часу я витрачаю даремно в соціальних мережах, просто гортаючи сторінки друзів, знайомих, а це ж той час, коли я могла провести його з користю для себе у вигляді хобі, або «живого» спілкування з рідними»* Вікторія, 3 курс. *«Коли я починала вести медіа щоденник, не думала, що кінцеві результати аж так мене вразять! Виявляється, я зовсім не вмію планувати своє дозвілля, а відтак катастрофічно не вистачає часу на прочитання книжки, допомогу батькам і просто прогулянки свіжим повітрям, бо весь вільний від навчання час поглинає світ гаджетів. Зрозуміло, що без них – ніяк, але тепер я знаю, як користуватися ними з користю»* Анастасія, 3 курс.

Принципи підготовки майбутніх учителів української мови і літератури відображають вимоги до змісту й організації навчального процесу, вибору та реалізації методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності. Основні принципи сформулюємо за П. Гевал (Гевал, 2000):

- принцип наочності – дозволяє використання на заняттях матеріали, для сприйняття яких задіяні всі канали засвоєння інформації (зоровий, слуховий, емоційний) (соціальні реклами, відеопрезентації, аудіопрограми; електронні посібники, ілюстрації);
- принцип доцільності – використання презентацій під час заняття для більш ефективного засвоєння інформації;
- принцип науковості – забезпечує достовірність наукових фактів із опорою на аудіовізуальні засоби медіаосвіти (медіатеки, медіащоденники, електронні сайти, блоги, канали провідних науковців, викладачів, учителів);
- принцип доступності – дозволяє під час заняття виводити на екран супровідні матеріали (тести, завдання підвищеної складності);
- принцип послідовності – передбачає послідовне вивчення матеріалу, його структурування та обґрунтовану послідовність етапів освітнього процесу.

Вищезазначені принципи знайшли своє відображення у процесі формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.

Праксеологічний блок моделі включає теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного, лінгвістичного, методичного циклів, спецкурсів «Медіакультура вчителя-словесника» та «Медіаосвіта» та операційну частину, що охоплює систему форм, методів і засобів організації навчального процесу, які спрямовані на розвиток медіаосвітніх умінь. Процес формування медіаосвітніх умінь у майбутніх учителів української мови і літератури представлено як відповідну систему роботи: роз'яснення студентам сутності засобів медіаосвіти, їх значення у практичній діяльності; демонстрація на прикладах способу виконання аналізу медіатексту; практичне виконання творчих завдань.

Серед методів ми використовували: *проблемно-пошуковий, евристичний, тренінги, дискусії, метод проектів*. Основними формами навчальної діяльності, які сприяють формуванню готовності майбутніх учителів до використання засобів медіаосвіти, визначено практичну, самостійну та індивідуальну роботу (індивідуальні завдання) під час навчальної діяльності, самоосвіти, практики, конференцій. Серед засобів ми використовували навчальні й методичні посібники на електронних носіях, робочі навчальні програми, тестові завдання, спільну студентсько-викладацьку закладку в соціальній мережі, професійні Інтернет-ресурси, електронну пошту, хмарні технології тощо.

Нами виділено такі етапи формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти: *мотиваційний, пошуково-творчий і праксеологічний*. Прокоментуємо зміст етапів формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності.

1 етап (1–2 курси) передбачає залучення студентів до виконання завдань із безпосереднім використанням засобів медіаосвіти; оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіатекстом під час вивчення культуромовних дисциплін (Українська мова за професійним спрямуванням, Сучасна українська літературна мова) формування емоційно-особистісної зацікавленості студентів медіадіяльністю, критичного мислення, формування інформаційних, аналітико-інтерпретаційних, текстових-жанрових умінь.

Для визначення можливостей застосування засобів медіаосвіти майбутніми вчителями-словесниками нами було проаналізовано пакети навчально-методичних комплексів у СумДПУ імені А. С. Макаренка, ГНПУ імені О. Довженка, ПНУ імені В. Стефаніка, Університеті сучасних знань, що включають: нормативні документи і матеріали (навчальні плани, де визначено перелік та обсяг навчальних дисциплін, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, терміни навчального процесу).

Установлено, що засоби медіаосвіти під час викладання майбутнім учителям-словесникам враховують викладачі дисциплін суспільно-гуманітарного модуля (зокрема, культурології – для опрацювання сутності понять «інформаційна культура», «медіакультура», «суспільні цінності», що сприяло формуванню критичного мислення, формування вмінь розглядати педагогічні явища діалектично, у взаємозв'язку). Таким чином, вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін сприяє оволодінню загальнолюдськими, соціально-моральними й естетичними цінностями, розвиває теоретичні знання та практичні вміння та стає підґрунтям для свідомого детального вивчення основ застосування засобів медіаосвіти в освітньому процесі.

Роль змістового ядра в межах експериментальної роботи відводиться авторському спецкурсу «Медіакультура вчителя-словесника». У ході вивчення вибіркової дисципліни на першому курсі приділялась увага постановці проблемних питань; включенню елементів евристичної бесіди, дискусійних питань, виконанню завдань на перевірку вмінь вибирати, аналізувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати індивідуальної роботи з медіаджерелами, підготовка медіащоденника. Доцільними були такі завдання: засвоїти теоретичні знання з основ медіаосвіти; усвідомити роль засобів медіаосвіти в навчальному середовищі та повсякденному житті; вивчити досвід упровадження медіаосвіти; стимулювати інтерес студентів до подальшого самостійного вивчення основ медіаграмотності. Робота з медіатекстом у наукових гуртках дозволила систематизувати набуті знання, сформуванню систему ключових медіапонять.

Формою контролю узагальнення й систематизації набутих знань і вмінь стала підготовка рефератів-оглядів, участь студентів у підготовці університетської газети «Гаудеамус», студентські збірки наукових матеріалів, тез, есе – «Мій університет – моя гордість» (2014, 2015, 2017), «Енергетика Шевченкового слова» (2014), «Не має роду ріднішого, ніж матіночка» (2014), «Красне слово – золотий ключ» (2015), «Українська мова – символ єдності нації» (2015, 2016).

На 2 *етапі* (3 курс) особливу увагу звертали на вміння глибоко пізнати та створити різножанрові медіатексти. Метою даного етапу є забезпечення студентів необхідними знаннями та вміннями ефективного та вмілого використання засобів медіаосвіти, освоєння базових електронних програм для створення презентацій, відеофільмів, ілюстрацій, колажів: Microsoft Power Point, MS Publisher, Windows Movie Maker тощо. Ці та інші важливі питання аналізуються під час лекційних та практичних занять з курсів інформатики, медіаосвіти, інноваційні методи навчання, ділова українська мова, з метою допомогти студентам у подальшій самостійній роботі та майбутньому професійному становленні.

Формування інформаційних, аналітико-інтерпретаційних, текстових жанрових, мовно комунікативних умінь студентів відбувалося на заняттях зі

спецкурсу «Медіаосвіта». Спецкурс «Медіаосвіта» дав можливість зорієнтуватися в методологічних підходах і принципах медіааналізу, вивчити досвід відомих учених у галузі медіа і методики застосування медіа, підготувати медіапроект, відредагувати фаховий текст, вибудувати оптимальні комунікативні стратегії дискусії.

Наприклад, під час вступної лекції «Вступ: предмет, мета і завдання медіаосвіти. Термінологія медіа й медіаосвіти» для кращого розуміння, порівняння основних понять «медіакультура», «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіапедагогіка», «медіапсихологія», «медіадидактика» була розроблена мультимедійна презентація в середовищі Microsoft PowerPoint. Вивченню теми «Історія виникнення медіаосвіти» передував екскурс серед визначень «Медійна освіта», «Педагогічна журналістика», «Медіапедагогіка», «Медіадидактика», «Медіапсихологія».

Для професійного становлення майбутніх учителів-словесників ефективною стала тема «Самоосвіта філолога в системі підготовки до професійної діяльності». Найбільш затребуваним засобом медіаосвіти стала мережа Internet як ефективний засіб самоосвіти. Наприклад: *перегляньте (з подальшим коментуванням або укладенням порівняльних таблиць) один із фільмів за мотивами творів українських письменників на каналі YouTube; укладіть «Топ-5» мультфільмів за мотивами популярних сучасних книг дитячих авторів; власними прикладами доповніть електронну лінгвістичну карту запозичень до української мови; за допомогою самостійного пошуку інформації через мережу Інтернет (першоджерела повідомлення) спростуйте або доведіть один із 20 фактів про українську мову на вибір; напишіть есе за переглянутим вебінаром «7 сучасних цифрових інструментів для вчителів, які варто опанувати вже цього літа».*

З метою набуття навичок готувати повідомлення-фоторепортаж; декодувати медіаповідомлення, створені за допомогою фотографії, дотримуватися правил етичності та естетичності при публікації фотографії виконуємо зі студентами ситуативні завдання: *у формі толерантного діалогу переконайте відомого блогера видалити ваше фото з соціальної мережі, на публікацію якого ви не давали згоду; доберіть фото супровід на одну із актуальних тем. Обґрунтуйте свій вибір; за допомогою родинних фотокарток (презентація, колаж) презентуйте родинне дерево.*

З метою навчитися раціонально та якісно застосовувати засоби медіаосвіти у майбутній професійній діяльності опрацьовуємо матеріали за результатами конференцій, під час опанування теми «Засоби медіаосвіти у професійній діяльності вчителя» (Збірник статей «Практична медіаграмотність», 2018). Зокрема, студенти мали змогу обрати одну з програм на вибір (E-content-підручників в електронному вигляді, Digital content – інтерактивні цифрові матеріали в електронному вигляді, Learning Management System (LMS) – програми для організації навчального процесу, створення колажів, вико-

ристання QR-кодів), ознайомитися з її можливостями, за можливості створити власний творчий медіа продукт, презентувати його під час практичного заняття та записати відео-лайфхаки використання апробованої програми.

Важливим на цьому етапі є діяльність гуртка «Медіакультура вчителя-словесника». На заняттях майбутнім учителям-словесникам пропонували завдання на розвиток умінь визначати найбільш ефективні методи збору й обробки інформації, оцінювати медіапродукт, створений іншим студентом і створювати власний медіатекст, планували медіосвітню роботу в школі як функціонування кіноклубу. Набуті вміння студенти реалізовували в роботах на конкурс, у виступах на конференціях, публікації тез.

3 етап (4 курс) спрямовували на моделювання авторських уроків із медіакомпонентом. Майбутнім учителям-словесникам під час занять з методики навчання української мови було запропоновано виконати проблемно-пошукові завдання, що передбачали перевірку рівнів сформованості умінь аналізувати, прогнозувати, проектувати, приймати рішення, сприяли розвиткові рефлексії і творчого мислення, опануванню нових знань або освоєнню нових способів дій, дозволяли задавати «контекст» майбутньої професійної діяльності. Наприклад: перегляньте відеофрагменти експрес-уроків із української мови Олександра Авраменка та запропонуйте свій «рецепт» грамотності для старшокласників; на Вашу думку «Есе – це...». Для учнів середньої ланки: перегляньте відеопутівник «Моє місто з пташиного польоту». Напишіть есе «Що я можу зробити корисного для свого міста».

Формування операційно-дієвого компонента готовності забезпечувалося впровадженням технологій *практико зорієнтованого навчання* (ділові та сюжетно рольові ігри, технології ситуативного моделювання, метод проекту та ін.), реалізація яких досягалася у процесі розробки та проведення зі студентами ділової гри «Батьківські збори на тему «Батл: лайк чи мамин поцілунок», «Кібербулінг: мамо, зверни на мене увагу», семінару-тренінгу «Я і Інтернет», «Мій блог» тощо. Результати портфоліо практик дозволили оцінити рівень сформованості медіаумінь майбутніх учителів української мови і літератури.

Результативний блок спрямований на перевірку рівнів, вияв недоліків, подальше коригування процесу формування медіаосвітніх умінь у студентів-філологів у ході аудиторних і позааудиторних занять, форм науково-дослідної роботи, у процесі навчальних і педагогічних практик. З цією метою розроблено критеріально-діагностичний супровід формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти.

Упродовж зазначеного періоду використовували різні форми перевірки, зокрема усні та письмові відповіді, тести, диференційовані та індивідуально-творчі завдання, модульні контрольні роботи.

У ході формувальної дослідно-експериментальної роботи оцінювали кількісні та якісні показники готовності майбутніх учителів української мови і літератури до застосування засобів медіаосвіти у професійній діяльності за визначеними критеріями (*особистісно-мотиваційна спрямованість студентів на виконання дії використанням засобів медіаосвіти; ступінь самостійного й усвідомленого виконання окремих операцій і дій; якість результатів розумової або практичної дії, а також критерій загального обсягу умінь*) та їх показників. Аналіз одержаних результатів дозволив отримати об'єктивну інформацію для статистичного опрацювання.

Зокрема, студенти ЕГ з високим рівнем (18,8 %) мали яскраво виражену потребу в постійному особистісному та професійному саморозвиткові, вільно оперували поняттєво-термінологічним апаратом медіаосвіти, відзначалися індивідуально-творчим підходом до розгляду медіа проблеми, культурою роботи з медіа текстом, уважно ставилися до різножанрової інформації, уміли читати закодований зміст медіа інформації, створювали власний якісний медіа продукт.

Зросла кількість студентів і на середньому рівні – 64,4 %, переважна кількість показників визначених нами критеріїв була виражена достатньою мірою, наявна повнота виконуваних дій і операцій. Такі студенти характеризувалися більшою потребою у співпраці з педагогом. 16,7 % студентів залишаються на початковому рівні. Однак у цих студентів наявне прагнення оволодіти вміннями користування засобами медіаосвіти у співдії з викладачем. Такі результати доводять ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, в умовах динамічного розвитку мас-медійних засобів у суспільстві посилюються вимоги до вчителя-словесника, який вільно володіє аналітико-інтерпретаційними, текстовими, жанровими, мовнокомунікативними, редакторськими вміннями. Побудована модель підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до використання засобів медіаосвіти охоплює цільовий, праксеологічний, операційний та результативний структурний блоки.

Мета *цільового* блоку моделі відображає соціальне замовлення, мету, завдання підготовки майбутніх учителів української мови і літератури засобами медіаосвіти, що базується на системному, особистісно-діяльнісному, компетентнісному, контекстному, аксіологічному, текстоцентричному підходах. *Праксеологічний* блок реалізовувався поетапно (протягом 1–4 курсів) з 2013 по 2018 рр. та охоплює різні форми (практична, самостійна, індивідуальна робота під час різних видів діяльності), методи (проблемно-пошуковий, евристичний, тренінги) і засоби (навчальні посібники на електронних носіях, тестові завдання, професійні мережеві ресурси) організації

навчального процесу, які спрямовані на розвиток медіаосвітніх умінь майбутніх учителів-словесників. Зокрема, перший етап передбачав залучення студентів до виконання завдань із безпосереднім використанням засобів медіаосвіти; оволодіння студентами культурою дослідницької роботи з медіатекстом під час вивчення культуромовних дисциплін; на 2 етапі особливу увагу звертали на вміння глибоко пізнати та створити різножанрові медіатексти, оцінювати медіа продукт, створений іншим студентом на заняттях зі спецкурсу «Медіаосвіта» та розвивали вміння планувати медіаосвітню роботу у школі під час діяльності гуртка «Медіакультура вчителя-словесника»; 3 етап спрямовували на моделювання авторських уроків із медіакомпонентом.

Результативний блок спрямовували на перевірку рівнів, вияв недоліків, подальше коригування процесу формування медіаосвітніх умінь у студентів-філологів у ході аудиторних і позааудиторних занять, форм науково-дослідної роботи, у процесі навчальних і педагогічних практик. З цією метою розроблено критеріально-діагностичний супровід формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти.

Експериментальну перевірку здійснювали за допомогою статистичних методів обробки результатів дослідження. Результати доводять ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти. Більш детально експериментальну перевірку компонентів готовності опишемо в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Академічна культура дослідника в освітньому просторі: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*. (2018). Суми: Видавництво СумДПУ ім. 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: SumSPU named after A. S. Makarenko).
2. Гевал, П. А. (2000). Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 3, 34 (Heval, P. A. (2000). General principles of using computer during different lessons. *Computer at school and family*, 3, 34).
3. Глазова, О. П. *Есе як ефективний вид навчальної роботи*. Режим доступу: <http://glazova.org.ua/content/294#more-294> (Hlazova, O. P. *Essay as an effective form of educational activity*. Retrieved from: <http://glazova.org.ua/content/294#more-294>).
4. *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).
5. Земка, О. І. (2013). *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Zemka, O. I. (2013). *Formation of the research skills of the future teachers of Ukrainian language and literature* (PhD thesis). Kyiv).
6. Іць, С. В. (2014). *Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти* (дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04). Житомир (Its, S. V. (2014). *Pedagogical conditions of forming professional competence of the future foreign languages' teachers by means of media education* (PhD thesis). Zhytomyr).

7. 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>).

8. Кравчишина, О. О. (2018). *Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Старобільськ (Kravchyshyna, O. O. (2018). *Formation of readiness of the future educators to use media education means in the educational process of preschool education institutions* (PhD thesis). Starobilsk).

9. *Нова українська школа: основи Стандарту освіти* (2016). Львів (New Ukrainian School: Fundamentals of the Education Standard (2016). Lviv).

10. *Словник-довідник з професійної педагогіки*. (2006). Одеса (*Reference dictionary on professional pedagogy*. (2006). Odessa).

11. Семенов, О. (2017). Підготовка майбутніх учителів-словесників до позакласної діяльності з патріотичного виховання: лінгвоаксіологічний контекст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (65), 142–152 (Semenog, O. (2017). Training future language and literature teachers for extracurricular activities devoted to patriotic education: linguistic and axiological aspect. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (65), 142–152).

12. Семенов, О. М. (2018). Підготовка майбутніх учителів української мови і літератури до організації дозвільової діяльності старшокласників засобами медіаосвіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (78), 215–226 (Semenog, O. M. (2018). Training of the future Ukrainian language and literature teachers to organization of students' leisure activities using software media. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (78), 215–226).

12. Симоненко, Т. В. (2006). *Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів*. Черкаси. (Symonenko, T. V. (2006). *Theory and practice in developing professional linguistic and communicative competence of language and literature students*. Cherkasy).

13. *Философский энциклопедический словарь*. (1989). Москва: Советская энциклопедия (*Philosophical encyclopedic dictionary*. (1989). Moscow: Soviet encyclopedia).

14. Шуляр, В. І., Огренич, Н. М. (2006). *Учень-читач та вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи*. Миколаїв (Shuliar, V. I., Ohrenych, N. M. (2006). *Pupil-reader and teacher-facilitator under the conditions of 12-year school*. Mykolaiv).

15. Ячменик, М. М. (2014). *Медіакультура вчителя-словесника. Програма навчального курсу. Філологічний напрям, профіль – українська філологія*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Yachmenyk, M. M. (2014). *Media culture of a teacher-translator. Curriculum program. Philological direction, profile – Ukrainian philology*. Sumy: SumSPU named after A. S. Makarenko).

РЕЗЮМЕ

Ячменик Марина. Подготовка будущих учителей-словесников к использованию средств медиаобразования в профессиональной деятельности: разработка модели и ее экспериментальная проверка.

В статье осуществлен теоретический анализ разработанной автором модели подготовки будущих учителей украинского языка и литературы к использованию средств медиаобразования в профессиональной деятельности, освещены подходы к созданию модели, определены этапы, принципы и компоненты

моделі. Автор надає детальну характеристику ключових компонентів моделі підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до використання засобів медіаосвіти в професійній діяльності: цільового, практичного, результативного структурних блоків; коротко відзначає результати експериментальної перевірки.

Ключевые слова: медіаосвіта, засоби медіаосвіти, професійна діяльність, майбутній учитель української мови та літератури, модель, підходи, принципи, етапи формування готовності, експериментальна перевірка.

SUMMARY

Yachmenyk Maryna. Training of the future language and literature teachers to use media education tools in professional activity: the model design and experimental verification.

Under the conditions of a dynamic development of mass media in society, one can observe the increasing requirements for language and literature teachers, who freely apply the skills of working with journalistic texts, as well as analytical and interpretative, text- and genre-based, linguistic and communicative, editorial skills. Scientific findings confirm the need to design a model of training future teachers of Ukrainian language and literature to use media education tools in their professional activities. It has been found that modeling visualizes the object more clearly, outlines its elements and describes important theoretical issues of the problem under study.

The model of training future teachers of Ukrainian language and literature to use media education tools based on target, praxeology, operation and result blocks has been designed. In particular, the target block is considered in the context of systemic, synergetic, culturological, axiological, personality-oriented, text-centric, activity-, competency- and context-based approaches and visualization, expediency, scientificity, accessibility and consistency principles.

The praxeology block has been constituted using such methods as problem search, heuristics, trainings, discussions, projects; such forms of educational activities that contribute to developing readiness of the future teachers to use media education tools, namely, practical, independent and individual activities during the education process, self-study, placements, conferences; and tools, namely, educational and methodological textbooks on electronic devices, course syllabi, test assignments, students and teachers' bookmarks in social networks, professional Internet resources, e-mail, cloud technologies, etc.

The stages of developing readiness in the future teachers of Ukrainian language and literature to use media education tools have been described. They include the motivation stage (Years 1, 2), the search and creativity stage (Year 3) and the praxeology stage (Year 4).

The result block is aimed at examining levels, revealing deficiencies, further adjusting the process of developing media education skills in language and literature students during practical classes and extracurricular activities, research activities, teaching placements. The model has been experimentally verified with the help of criteria-based and exploratory support for developing readiness in future teachers of Ukrainian language and literature to use media education tools.

Key words: media education, media education tools, professional activity, future teacher of Ukrainian language and literature, model, approaches, principles, stages of readiness development, experimental verification.

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.25.035-047.82

Марія Бикова

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0386-1856

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/294-304

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ВИХОВАННІ

Мета статті полягає у визначенні сутності, структури, характерних особливостей та педагогічних умов реалізації принципу полікультурності в сучасному освітньому процесі. У процесі наукового дослідження використовувалися такі методи, як теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення спеціальної літератури з проблеми дослідження. Наголошується, що зазначений принцип розвивається в річищі теорії та практики полікультурної освіти, яка проголошує визнання наявності різноманіття рівноцінних культур та затвердження добродійності їх взаємодії як для учасників освітнього процесу, так і для суспільства в цілому. Доводиться необхідність розробки ефективних соціально-педагогічних умов і засобів організації й реалізації даного процесу.

Ключові слова: принцип полікультурності, полікультурна освіта, толерантність, полікультурна компетентність педагога.

Постановка проблеми. На Україні, як і у світовій спільноті, об'єктивно зростає інтерес до етнічних проблем, а, як наслідок, і до шляхів та методів полікультурного виховання особистості. Від їх вирішення залежить конструктивність політики держави, а також орієнтири виховання й навчання підростаючого покоління. В умовах всесвітньої інтеграції і глобалізації діалог культур важливий як ніколи. Процес глобалізації з одного боку руйнує кордони між культурами та націями, а з іншого – поєднує культури між собою. У зв'язку з цим виникла необхідність у створенні концепції освіти, яка б поєднала в собі дві протилежні тенденції. З одного боку – необхідність зберегти своєрідність етнокультур, а з іншої – пов'язати їх із процесами глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації.

Особлива відповідальність лягає на педагогічну теорію і практику, яка потребує розробки й реалізації принципово нових теорій, методик та відповідних духу часу технологій виховання підростаючого покоління. Педагоги впевнені, що саме реалізація принципу полікультурності у вихованні дозволить налагодити діалог культур, визнати самоцінність різних етнічних груп, сформулювати основи толерантної свідомості й міжкультурної гармонії.

Аналіз актуальних досліджень. Ідея полікультурності отримала віддзеркалення в науковому середовищі під різними термінами: ми зустрічаємо і термін «полікультурна освіта» (В. В. Макаєв, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова), і «мультикультурна освіта» (Р. Люсієр, Я. Пей, А. В. Шафікова та ін.); існує педагогічна технологія «школа діалогу культур» (В. С. Біблер), розробляються ідеї ліберального плюралізму в освіті (Б. Уільямс), полікультуралізму в освіті (Г. М. Коджаспірова), багатокультурної освіти (Г. Д. Дмитрієв), міжкультурного навчання (Л. Г. Веденіна), кросс-культурної освіти (А. П. Ліферов, Р. Д. Хенвей та ін.), мультиперспективної освіти (Х. Гепферт, У. Шмідт); в історичному аспекті – концепції інтернаціональної освіти (Н. К. Крупська, А. В. Луначарський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський) та інші. У науковій літературі можна зустріти й такі терміни: «полікультурний принцип», «багатокультурне виховання», «етнокультурна толерантність», «полікультурна позиція особистості», «полікультурна компетенція особистості». З'являються нові галузі педагогіки, наприклад, «педагогіка міжнаціонального спілкування», «педагогіка толерантності», дуже актуальним є полікультурний аспект інклюзивної освіти тощо.

Мета статті – визначити сутність, структуру, характерні особливості та педагогічні умови реалізації принципу полікультурності в сучасному освітньому процесі.

Методи дослідження: у процесі наукового дослідження ми використовували теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення спеціальної літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Не можна не відзначити, що сьогодні, одночасно з відродженням інтересу до культури та традицій українського народу, методів виховання української народної педагогіки, загострилися міжнаціональні питання. З одного боку, це ускладнення має як політичні, геополітичні, так і економічні підстави. А з іншого – педагоги стикаються з новою освітньою ситуацією, коли все більше учнів та студентів-представників різних національностей виявляють бажання навчатися в українських навчальних закладах, все більше укладається міжнаціональних шлюбів, у яких народжуються діти, батьки яких вбачають за необхідне прищеплювати дітям традиції, історію, мову своїх народів. Принаймні, у самій Україні виділяють шість історико-етнографічних зон, і кожна з них має власну специфіку в усіх галузях життєдіяльності – мові, культурі, фольклорі, традиціях, звичаях, побуті, стосунках тощо. А всього на території України проживають представники більш ніж 130 національностей і народностей.

Відомо, що все, що стосується відмінностей національності, мови, релігії, культури завжди було й буде болючими питаннями, якими можуть скористатися маніпулятори будь-якого рівня. А насильницьке придушення чи ігнорування цих болючих питань завжди призводить до ще більшого загострення ситуації. Тож задача сучасної системи освіти полягає у

формуванні полікультурності та толерантності як особистісних якостей. А принцип полікультурності зазначений як один із провідних у концепції нової української школи.

Сьогодні світова культура виглядає різноманітною панорамою національних культур, це світовий інтеграційний процес, у якому відбувається змішування етнічних культур. У результаті людина (в освітньому процесі це учень і вчитель) у сучасній соціокультурній ситуації знаходиться на рубежі культур, взаємодія з якими вимагає від нього діалогічності, розуміння, пошани до культурної ідентичності інших людей. Етнокультурне підґрунтя нашої країни відрізняється величезною різноманітністю. Відсутність толерантності у стосунках різних етнічних груп, конфлікти на національному підґрунті – наслідок складного комплексу соціальних чинників. Один із них – зневага полікультурним вихованням підростаючого покоління.

Однією з теорій і одночасно ефективних методик оптимізації етнокультурного розвитку є феномен мультикультуралізму, способом реалізації якого, технологією його педагогічного забезпечення виступає полікультурне виховання. На сьогодні полікультурність в освіті та вихованні вважається інноваційною ланкою. Це відображено в нормативній базі, а саме в Законі України «Про освіту», Концепції «Нова Українська школа», Законі України «Про вищу освіту» тощо.

Таким чином, пошук саме педагогічних методів вирішення проблеми дуже важливий. Формування толерантного ставлення до інших народів буде ефективним тільки тоді, коли воно буде здійснюватися в межах полікультурного виховання особистості. При цьому починати необхідно якомога раніше – час молодшої школи та дошкільної освіти. А приклад ставлення до інших культур батьків, учителів та вихователів є дуже дієвим методом полікультурного виховання.

Ідеї полікультурності мають глибокі історичні коріння. Думки про необхідність розвитку особистості дитини в полікультурному середовищі знаходять відображення у працях видатних філософів та педагогів А. Дістервега, Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, П. Ф. Каптерєва, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлінського, К. Д. Ушинського та ін. Сучасні питання щодо полікультурного підходу розглядалися у працях Дж. Бэнкса, К. Гранта, О. В. Гукаленко, Н. В. Кузьміна, І. Ю. Макуріна, Л. Л. Супрунової, П. Янга, Д. Равич, І. С. Бесарабової, А. Н. Джуринського, Г. Д. Дмитрієва, В. В. Макаєва, З. А. Малькової, В. В. Макаєва, Г. В. Палаткіна та ін.

У радянські часи ідеї толерантного ставлення до інших національних культур розглядалися в річищі інтернаціонального виховання й міжнаціонального спілкування. Наприклад, Н. К. Крупська у своїх роботах «До питання про національну культуру», «Інтернаціональне виховання дітей у початковій школі» сформулювала такі положення: мають бути різні освітні програми для різних народів (яким би не був талановитий учитель, навряд чи

він зможе навчати в Інгушетії відповідно до загальних програм); класи потрібно комплектувати з урахуванням етнічної різноманітності; викладання рідною мовою в початковій школі з подальшим засвоєнням російської мови з другого або третього року навчання; спільна участь дітей різних національностей у святах, прогулянках, екскурсіях; розвиток друку і літератури національними мовами; необхідність «перекинути міст до інтернаціонального виховання у світовому масштабі» тощо. Аналогічні думки були викладені і в публікаціях А. В. Луначарського, П. П. Блонського, С.Т. Шацкого.

Взагалі, можна виокремити певні спільні риси полікультурної педагогіки та інтернаціонального виховання. Перш за все – це наявність спільних завдань, а саме – формування розуміння й пошани до інших народів, культур, цивілізацій, життєвих цінностей; усвідомлення необхідності доброзичливих стосунків між людьми і народами; виховання здібностей до міжнаціонального спілкування; усвідомлення не лише прав, але й обов'язків щодо інших соціальних та національних груп; розуміння необхідності міжнаціональної солідарності та співпраці, готовності брати участь у вирішенні проблем іншого співтовариства й етносу.

Вважаємо за доцільне проаналізувати сутність основних термінів феномену полікультурності, щоб мати можливість з'ясувати загальні та специфічні риси.

При аналізі поняття «принцип полікультурності» ми відштовхувалися від загального поняття «принцип виховання». Якщо принцип виховання – це основа, вихідне положення, що становить фундамент змісту, форм, методів, засобів і прийомів виховання, то принцип полікультурності зводиться в ранг основних принципів освіти, оскільки є одним із засобів інтенсифікації навчального процесу й передбачає входження через власну культуру і культуру народів регіону в Європейську та світову культури.

«Полікультурне виховання» – це складна й багаторівнева система педагогіки в багатокультурному співтоваристві, що орієнтована на формування підростаючого покоління, яке не лише буде обізнаним щодо культурних і мовних особливостей власного та інших народів, конфесій, гендерних та соціальних груп, але й таким, що не тільки розуміє цю специфіку, а і виявляє в реальному житті толерантне ставлення, реалізує установки світової згоди у спілкуванні. Полікультурне виховання належить не лише до соціокультурних, але й до субетнічних, субконфесійних, субсоціальних явищ [6].

«Полікультурна освіта» має специфічні особливості головної мети, яка, відповідно до концепції американського дослідника Д. Бенкса, виводиться з ролі етнічного чинника в американському суспільстві й полягає в тому, щоб допомогти підростаючим поколінням розвинути міжкультурну компетентність [7, 34].

«Полікультурна позиція особистості» полягає в толерантному, доброзичливому, інтелігентному ставленні до різних національностей у річищі гуманного міжнаціонального спілкування.

«Полікультурна компетенція педагога» розуміється як комплекс певних навичок міжкультурної комунікації в умовах полікультурного середовища учнів, тобто знання культурних етнічних і релігійних особливостей учнів, а також уміння на основі цих знань правильно конструювати навчально-методичну й виховну роботу в аудиторії [8, с. 13–15].

«Полікультурний аспект інклюзивного навчання» полягає в тому, що інклюзивне навчання розглядається як: антирасистське учення, що відкидає всі форми дискримінації між учасниками освітнього процесу і що вимагає обов'язкового відкритого обговорення проблеми расизму з учнями для того, щоб протистояти випадкам його повторення як у навчальному закладі, так і в суспільстві; учення, націлене на досягнення соціальної справедливості, тобто на захист і покращення в суспільстві положення індивідів, які належать до груп, які історично відчували на собі гноблення і внаслідок цього не мали доступу до освіти; динамічний процес, у ході якого педагог навчає вихованців розуміти, приймати і цінувати людину іншої культури, а не лише ознайомлює їх із фактичним матеріалом щодо культурного різноманіття в суспільстві та світі [4].

Отже, педагогам необхідно, перш за все усвідомити, що термін «полікультурність» значно розширює зміст поняття «толерантність» від простої терпимості до справжнього інтересу до іншого (О. Ю. Клепцова), прийняття, пошани й затвердження культурних відмінностей (Г. Д. Дмитрієв), позитивного сприйняття іншої культури (Н. М. Лебедева), діалогу з іншим (Р. Р. Валітова), визнання цінності різноманіття культур (А. Г. Асмолов).

Серед полікультурних цінностей, які доцільно формулювати в дітей, починаючи з дошкільного віку, провідними ми вважаємо такі:

1) толерантність (як активна позиція і психологічна готовність особистості до терпимості й шанобливості заради позитивної взаємодії);

2) емпатія (як здатність розуміти психологічний стан іншого, співпереживання, яке створює емоційну основу толерантності);

3) автономія особистості (як внутрішня незалежність, що заснована на здатності самостійно планувати, організовувати, управляти процесом власного розвитку).

Також концепцію полікультурної освіти розглядають як один із чинників так званої «глобальної освіти», яка визначається як один із напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, що ґрунтується на необхідності підготовки людини до життя в умовах швидкої мінливості, взаємопов'язаного світу, зростаючих глобальних проблем та криз; це активний процес навчання, що заснований на засадах солідарності, рівності, залучанні і співпраці.

Провідними факторами зростання ролі полікультурної освіти на сучасному етапі є:

- етнічна асиміляція, що розуміється як глибинний процес, пов'язаний зі зміною відчуття етнічної приналежності, мови з поступовим залученням до іншої культури та способу життя;
- процеси консолідації, у ході яких поступово нівелюються відмінності близьких племінних, локальних та інших груп, відбувається значний вплив на посилення комунікаційних зв'язків, типізації місця існування людини тощо.

Для того, щоб виховувати полікультурних дітей, необхідно підготувати полікультурних педагогів. Найголовніше, що повинні педагоги донести до дітей із приводу полікультурності в дії – це те, що кожна нація рівноцінна, кожна культура має самобутні, неповторні, унікальні особливості, цінності, традиції, які повинен поважати кожен. Різноманітність народів і культур у світовому просторі доцільно розглядати як потенційну можливість діалогу й об'єднання. Під час взаємодії з позиції полікультурності різні етноси не втрачають самоцінності та самоідентифікації, а, навпаки, відбувається взаємне культурне збагачення, накопичення досвіду, що сприяє існуванню мирної, гармонійної світової спільноти. А відсутність толерантності до інших культур неминуче призводить до конфліктів на національному підґрунті та до війн. Ще у статті 1 Декларації про расу і расові забобони, що була прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО від 27 листопада 1978 року говориться, що всі люди належать до одного й того самого виду і мають загальне походження. Вони народжуються рівними в гідності і в правах, і всі вони складають невід'ємну частину людства [1]. Не можна не побачити актуальність зазначеного навіть через 40 років.

У цьому контексті зауважимо, що Стаття 24 Конституції України проголошує наступне: не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками [3]. Отже, законодавча база нашої держави підтримує на всіх рівнях реалізацію принципу полікультурності.

Полікультурне виховання не тільки розкриває різноманітність світових культур, а ще й пробуджує в учнів інтерес до знайомства й вивчення інших культур, порівняльного аналізу з рідною культурою, пошуку загального й відмінного, що також призведе до ще більшого пізнання власної культури.

Виявляючи повагу й визнання самоцінності інших культур, особистість із розвинутою полікультурною позицією поважає й визнає власну. Залучення до культури свого народу – обов'язкова умова інтеграції в інші культури. Полікультурна позиція не допускає і не визнає ієрархії культур та зведення будь-якої однієї чи декількох на п'єдестал.

Педагоги повинні не тільки виховувати в учнів поважне ставлення до інших культур, але й демонструвати власну сформовану полікультурну позицію, сутність якої полягає в толерантному, доброзичливому, інтелігентному ставленні до різних національностей, у річищі гуманного міжнаціонального спілкування. Полікультурна позиція має на увазі рівноправне визнання всіх етнічних груп, недопустимість розподілу людей за кольором шкіри, місця проживання та віросповідання, відсутність нетерпимості по відношенню до традицій, звичаїв, особливостей культури інших народів, наявність емпатії при взаємодії з представниками інших національностей.

В умовах глобалізації світової спільноти формування полікультурної позиції школярів дозволить запобігти расизму, фашизму, шовінізму та інших виявлень етноцентризму в наступних поколіннях. А представники національних меншин не будуть змушені жертвувати власною національно-культурною специфікою.

Можна виокремити такі етапи сформованості полікультурної позиції особистості:

- на когнітивному (пізнавальному) етапі – засвоєння зразків і цінностей рідної та світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду людства;
- на ціннісному (аксіологічному) етапі – формування схильності до міжкультурної комунікації та обміну, толерантності по відношенню до інших народів, культур, соціальних груп;
- на оцінному (коннотативному) етапі – формування вміння чітко формулювати власне ставлення до подій та явищ, ясно висловлювати власну точку зору та аргументувати судження;
- на діяльнісному (поведінковому) етапі – активна взаємодія з представниками різних культур за умови збереження власної мовної та культурної компетенції;
- на соціально-психологічному етапі – формування гармонійної національної ідентичності на засадах етнокультурної та територіальної самосвідомості [2].

Першочерговими завданнями полікультурної освіти ми вважаємо: глибоке і всебічне опанування як педагогами, так і учнями культури власного народу; формування уявлень як педагогів, так і учнів щодо різноманіття культур як у світі, так і в Україні, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції учнів до культур інших народів; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; навчання педагогів та виховання учнів у дусі світу, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Необхідно зазначити, що зміст полікультурної освіти має багатоаспектний характер і відрізняється високою мірою міждисциплінарності. Міждисциплінарність дозволяє розглядати

проблеми полікультурної освіти як у складі навчальних дисциплін гуманітарного, природничого, художньо-естетичного циклів, так і у спеціальних курсах по історії і культурі окремих народів.

Зміст освіти при цьому повинен: відображати в навчальному матеріалі гуманістичні ідеї; характеризувати унікальні самобутні відмінності в культурах народів як України, так і світу; розкривати загальні культурні елементи та традиції, що спрямовують до життя в мирі і злагоді в народів, які мешкають на території нашої країни; поступово приєднувати учнів до світової культури, розкривати процес глобалізації, демонструвати моменти взаємозалежності країн і народів [9].

Якщо проаналізувати освітні системи країн Європи, то можна відзначити, що полікультурний підхід розглядається дещо ширше й передбачає культурне виховання всіх, включаючи представників більшості, у дусі взаємності, прийняття і визнання культурних відмінностей. Такий підхід «виходить за межі єдиного вирішення шкільних проблем, оскільки він є педагогікою людських відносин, спрямований на розвиток особистості, коли кожен приймається таким, який він є, всіма представниками суспільства». Отже, окрім визнання і прийняття національних та культурних відмінностей, мова йде і про людей із фізичними недоліками, і про людей із низьким соціоекономічним статусом.

Провідними принципами полікультурної освіти є такі:

- національно-культурна основа виховання;
- гуманістична відвертість виховання;
- особистісна орієнтованість виховання;
- виховання цивільної відповідальності;
- виховання цілеспрямованої творчої активності;
- базовий принцип організованого саморозвитку.

Також доцільно виділити умови ефективності процесу полікультурного виховання учнів. Першою умовою є формування стійкої етично-психологічної готовності учнів до вибору життєвих цілей та пріоритетів, що сприяють формуванню загальнолюдських ціннісних орієнтацій, створення ситуацій необхідності обґрунтованого вибору рольових позицій, тобто формування особистісного компонента готовності до полікультурної освіти.

Друга умова – забезпечення міждисциплінарної інтеграції як умови формування когнітивного компоненту, з урахуванням актуалізації професійно-орієнтованих знань, навичок, умінь. Оскільки в сучасних закладах освіти процес полікультурного виховання учнів не виділений в окрему структуру і розглядається в межах загальної освіти, ми повинні усвідомлювати, що полікультурне виховання не може реалізуватися в межах одного предмету й необхідно застосовувати різнобічний цілісний підхід щодо даної проблеми.

Третя умова – формування полікультурної освіченості учнів за умови використання інноваційних педагогічних технологій як в освітньому процесі, так і під час самостійної діяльності учнів. Наприклад, у технології роботи з використанням електронних ресурсів можна демонструвати слайди зі зразками народної художньої творчості, декоративно-прикладного мистецтва, народними традиціями та святами тощо

Провідними функціями полікультурної освіти є:

- навчальна функція – за якої формуються інтелектуальні вміння, підвищується міра засвоєння навчального матеріалу за умов проблемної ситуації. Освіта, що отримана рідною мовою й мовою іншого народу (проблемна ситуація), підсилить інтелектуальний розвиток людини, змінить особливості її мислення, оскільки відбувається зіставлення мови, що вивчається, з рідною мовою, усвідомлюються особливості не лише іншої мови, але й іншого менталітету. Людина збагачується знаннями про культуру, життя, традиції іншого народу;
- виховна функція – спрямована на формування пізнавального інтересу, творчих здібностей, виховання етичних якостей, самостійність. Опанування етнопедагогічних понять іншої культури наблизить процес інтеграції національних культур і ідей, створить сприятливі умови для загальносвітового діалогу культур.
- контролювальна функція – спрямована на виявлення рівня сформованості полікультурної освіти [5].

Але міжетнічні проблеми в Україні є проекцією й політичних проблем. Тому розвиток міжкультурної компетентності без вирішення політичних протиріч сам по собі не призведе до міжнаціональної гармонії.

Висновки. В умовах багатокультурного світу й поліетнічності української держави полікультурна освіта стає важливою частиною сучасної освіти, що сприяє засвоєнню знань про інші культури, з'ясуванню спільного і від'ємного у традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, що виховувалися в інших культурних системах, але виховуються в душі поваги. Полікультурність також є невід'ємною складовою педагогічної культури вчителя.

Полікультурне виховання виступає складовою загального освітнього процесу й дозволяє сформувати полікультурну позицію учнів, що забезпечить у майбутньому можливість інтеграції у світовий єдиний простір, залучення до загальної культурної парадигми. Це своєрідне вікно у світ загальної культури, до скарбниці загальнолюдських духовних і моральних цінностей.

Сьогодні низкою авторів (Ш. М. Мухтарова, Ф. С. Ефендієв) переконливо доведено, що чим вищий рівень національної культури, тим вище культура людини взагалі, тим більш дбайливо він ставиться до людей іншої національності.

А розглянуті вище підходи до формування полікультурної особистості об'єднує ідея про те, що реалізація принципу полікультурності

у вихованні зачіпає не лише реформування системи навчання, але й переосмислення філософії освіти, заснованої на ідеях свободи, справедливості та рівності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Декларация о расе и расовых предрассудках (*Declaration on a race and racial prejudices*) (1978). Retrieved from: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/racism.shtml
2. Живодрова, Т. А. (2012). Поликультурное воспитание школьников как одно из приоритетных направлений современного образования. *Наука и школа*, 3, 133–135 (Zhyvodrova, T. A. (2012). Multicultural education of schoolchildren as one of priority directions of modern education. *Science and school*, 3, 133–135).
3. Конституція України (*Konstitution of Ukraini*). (1996). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
4. Курышева, Е. С. (2016). Принцип поликультурности как основа концепций инклюзивного обучения в США. *Современные проблемы науки и образования*, 6 (Kuryшева, E. S. (2016). Principle of multiculturalism as basis of conceptions of the inclusive teaching in the USA. *The Modern problems of science and education*, 6. Retrieved from: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25961>
5. Мамлеева, С. М. (2012). Теория и практика формирования поликультурного образования. *Вестник Башкирского университета*, 17, 327–329 (Mamlieieva, S. M. (2012). Theory and practice of forming of multicultural education. *Bulletin of the Bashkir university*, 17, 327–329).
6. Мубинова, З. Ф. (2011). Определение понятия «поликультурное воспитание» в Российской педагогике: основные теоретические подходы. *Образование и наука*, 1, 13–21 (Mubinova, Z. F. (2011). The concept of multicultural education in Russian pedagogics: basic theoretical approaches. *Education and science*, 1, 13–21).
7. Наушабаева, С. У. (1993). Проблемы поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса). *Педагогика*, 1, 104–110 (Naushabaieva, S. U. (1993). Priblem of multicultural education in American pedagogics (analysis of conception of D. Benks). *Pedagogics*, 1, 104–109).
8. Парагульгов, М. Б. (2004). Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы: формирование поликультурной компетенции педагога. *Образование в современной школе*, 3, 13–15 (Parahulhov, M. B. (2004). Intercultural communication in the context of the educational system: forming of multicultural competence of the teacher. *Education in modern school*, 3, 13–15).
9. Ултургашева, О. Г. (2006). Поликультурное образование как теоретическая основа подготовки педагогических кадров для национальной школы. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, 6 (14), 67–77 (Ulturhasheva, O. (2006). Multicultural education as a theoretical basis for training teachers for national schools. *News of the Russian state pedagogical university of the name of A. I. Hertsen*, 6 (14), 67–77).

РЕЗЮМЕ

Быкова Мария. Современные подходы к реализации принципа поликультурности в процессе воспитания.

Цель статьи состоит в определении сущности, структуры, характерных особенностей и педагогических условий реализации принципа поликультурности в современном образовательном процессе. В процессе научного исследования использовались такие методы, как теоретический анализ, сравнение, обобщение

специальной литературы по проблеме исследования. Отмечается, что данный принцип развивается в русле теории и практики поликультурного образования, которое провозглашает признание наличия многообразия равноценных культур и утверждение благотворности их взаимодействия как для участников образовательного процесса, так и для общества в целом. Доказывается необходимость разработки эффективных социально-педагогических условий и средств организации и реализации данного процесса.

Ключевые слова: принцип поликультурности, поликультурное образование, толерантность, поликультурная компетентность педагога.

SUMMARY

Вукова Mariia. Modern approaches for implementing multicultural principle in the education process.

The purpose of the article consists in determination of the essence, structure, characteristic features and pedagogical terms of realization of multicultural principle in a modern educational process. In the process of research, such methods as theoretical analysis, comparison, generalization of the special literature, were used. It must be noted that the principle is developed in line with the theory and practice of multicultural education, which recognizes the existence of a diversity of coequal cultures and affirms the beneficial nature of their interaction both for participants of the educational process and for society as a whole. In this regard, the multicultural educational model, becoming the basis for the formation of the civil identity of students, is aimed at providing a harmonious introduction of the students to both the culture of the majority and to one's own cultural traditions. In the context of continued global integration and globalization, the dialogue of cultures becomes more important than ever. The need to develop effective social and educational conditions and means for organizing and implementing this process is proved. Analyzing the most common approaches to the multiculturalism in scientific literature, we considered both general and specific features of such concepts as multiculturalism and tolerance, multicultural education and international education, multicultural position and multicultural competence of the educator, the place of the Multicultural Principle in the system of general pedagogical principles, and global education. The main tasks of the poly culture education are: a profound and comprehensive understanding of the culture of one's own people by the educators and students; formation of an understanding of the diversity of world cultures among participants of the educational process, the cultivation of a positive attitude to cultural distinctiveness, harboring the ability of the students to integrate with different cultures; development of exercises and skills for productive interaction with carriers of various cultures; training of educators and students in the spirit of peace, tolerance, humanism in interethnic communication. Thus, multiculturalism in the modern world is an integral part of modern education, educational culture, individual culture, and also part of the national culture of the state.

Key words: multicultural principle, multicultural education, tolerance, multicultural competence of educators.

Світлана Драновська

Комунальний заклад

«Сумський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти»

ORCID ID 0000-0002-3779-7602

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/305-314

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У ХХІ ст.

У статті досліджено теоретико-методичні основи змісту шкільної історичної освіти на початку ХХІ ст. та з'ясовано, що зміст історичної освіти – це система історичної інформації, яка засвоюється учнями у вигляді історичних знань, умінь і навичок, у яких особистість опановує відомі способи діяльності, досвід творчої пізнавальної діяльності в розв'язанні проблем, емоційно-ціннісний досвід ставлення до світу, до людей та до себе.

Ключові слова: зміст освіти, шкільна історична освіта, нормативно-правові документи.

Постановка проблеми. На межі ХХ–ХХІ ст. інформаційне суспільство переростає в суспільство знань. У центрі такого суспільства стоїть освіта і наука, високий рівень розвитку людського капіталу – це спроможність людини до самовдосконалення та співпраці у форматі конкуренції через партнерство. Ключовою умовою суспільних змін стає людина, її знання й набуті у процесі навчання життєві та предметні компетентності.

У цьому контексті вирішення питань щодо становлення змісту шкільної історичної освіти є важливою ознакою трансформації суспільства, стимулюючи публічні дискусії та фахові обговорення щодо визначення альтернативних можливостей у майбутньому.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою дослідження стали концепції та ідеї вітчизняних дослідників методологічних проблем розвитку історико-педагогічної науки в Україні – Л. Березівська, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Кремень, О. Сухомлинська; основні положення теорії змісту освіти – Ю. Бабанський, М. Богуславський, І. Волков, М. Данилов, Д. Ельконін, Л. Занков, В. Краєвський, І. Лернер, В. Оконь, О. Савченко, М. Скаткін, К. Сосницький та ін., що ґрунтуються на здобутках сучасної вітчизняної педагогічної науки; вихідні положення сучасної методики шкільного навчання історії – К. Баханов, В. Власов, В. Комаров, Т. Ладиченко, О. Пометун, Г. Фрейман.

Мета статті – проаналізувати науково-методичні підходи щодо формування змісту шкільної історичної освіти у ХХІ ст.

Для досягнення зазначеної мети статті було використано сукупність узгоджених і взаємодоповнюючих **методів дослідження**, зокрема теоретичних: системно-структурних, історико-генетичних і порівняльно-зіставних.

Виклад основного матеріалу. Вхідження України до загально-європейського простору, розвиток демократичної держави і формування нової освітньої парадигми потребують адекватних змін національної системи освіти, підвищення її якості, оновлення методів і змісту навчання.

Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» зазначає, що оновлення змісту освіти є визначальною складовою реформування освіти в Україні й передбачає приведення його у відповідність із сучасними потребами особи і суспільства [8, с. 69].

Сучасний зміст загальної середньої освіти має бути спрямований на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і 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 нашого народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [3].

У той самий час, концепція «Нової української школи» зазначає, що новий зміст освіти має бути заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості в суспільстві. Зміст шкільної освіти допоможе виховати освічених українців, які будуть всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій [4].

Зміст – основна складова освітньої системи. У ньому в узагальненій формі відображається досягнутий суспільством рівень культури, соціальний досвід, який передається наступному поколінню для його збереження й подальшого розвитку. Соціально-економічні відносини, рівень розвитку науки, виробництва, техніки – основні чинники, що вносять певні корективи у зміст освіти, який має відповідати соціальному замовленню. Провідну роль у визначенні змісту освіти відіграють мета та завдання, які ставить суспільство перед школою. Зміст – обов'язковий компонент процесу навчання. Він має, з одного боку, відповідати наявному рівню пізнавальних можливостей дитини, з іншого – випереджати його таким чином, щоб сприяти їх подальшому розвитку [3].

На початку XXI ст. серед науковців ведуться активні дискусії щодо визначення поняття «змісту освіти» в загальноосвітній школі.

Так, зміст освіти, за І. Підласим, має бути підібраний таким чином, щоб учитель мав можливість індивідуалізувати свою навчально-виховну роботу з урахуваннями інтересів і здібностей учнів. Також науковець сформулював загальні принципи формування змісту шкільної освіти. До них належать принципи:

- гуманізму, який забезпечує пріоритет загальнолюдських цінностей;
- науковості, що відповідає шкільній програмі, досягненням наукового, соціального й культурного прогресу;
- послідовності, де кожне нове знання спирається на вже вивчене;
- історизму, що відображення в шкільних курсах історії розвиток різних галузей освіти і науки під час вивчення діяльності видатних учених;
- систематичності, що розглядає знання і вміння в системі;
- зв'язок із життям як спосіб перевірки ефективності знань, що вивчаються і вмінь, що формуються; як універсальний засіб підкріплення шкільної освіти реальною практикою;
- відповідність віковим можливостям і рівню підготовленості учнів;
- доступності, що обумовлений структурою навчальних планів і програм, способом викладу знань та введенням нових понять і термінів [6, с. 320–321].

На думку О. Сухомлинської, зміст освіти спрямований на формування у дитини світогляду, системи цінностей та ідеалів і базується на соціальному досвіді людства, закріпленому в матеріальній та духовній культурі. Цей досвід має постійно поповнюватися й видозмінюватися.

Також науковець вважає, що концептуальні зміни відбуваються дуже швидко, а сучасні підходи до змісту освіти не наполягають на знаннях, уміннях та навичках. Освіта більше оперує поняттями компетентності, розвиток, творчість – визначаючи таким чином нові пріоритети змісту освіти. Та, попри всі зміни у формулюваннях, зміст загальної освіти залишається основною складовою соціального наслідування, культури, завдяки якому не переривається зв'язок між поколіннями [11, с. 39].

В. Кремень також досліджує генезу сучасного змісту шкільної освіти. У своїй праці «Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти...», він зауважує, що сильною стороною шкільного навчання є оволодіння учнями сумою знань. Але в нетрадиційній ситуації, де необхідно застосувати знання до конкретного процесу чи явища – школярі орієнтуються значно гірше. Тому потрібно переорієнтувати навчальний процес. Він має бути спрямований на те, щоб учень на основі здобутих знань умів самостійно аналізувати процеси та явища, що відбуваються навколо. Тобто, щоб знання були засобом до пізнання, самовизначення. Згодом на основі цього й формується свідомо громадянська позиція [5, с. 18].

На думку В. Кременя, на сучасному етапі розвитку змісту шкільної освіти пріоритетного значення набуває навчальний матеріал, який:

- сприяє формуванню у школярів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися, сприяє формуванню здатності адаптуватися до умов суспільного життя;
- забезпечує опанування школярами усного й писемного спілкування, формує в учнів готовність розуміти несхожість людей, поважати їх

мову, культуру, релігію, будувати стосунки з іншими людьми на засадах взаємоповаги та співробітництва;

- підвищує роль знань у змісті шкільної освіти, акцентує увагу на необхідності оволодіння різними способами пізнавальної діяльності;
- дозволяє здобувати учнями вміння, які дозволять осмислювати й використовувати різноманітну навчальну інформацію, оволодіти інформаційними технологіями [5, с. 68].

Корифей педагогічної науки О. Савченко запропонувала дещо доповнену характеристику поняття «зміст освіти». На її думку, зміст освіти – це система знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру й мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, система етичних норм, якими повинні оволодіти учні. Зміст освіти – це один із компонентів процесу навчання, система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя, праці. До змісту освіти включаються всі елементи соціального досвіду, нагромадженого людством. Розуміння змісту освіти як відображення всіх елементів соціального досвіду є результатом тривалого розвитку теорії змісту освіти [10, с. 39–40].

В «Енциклопедії освіти» зазначається, що у змісті шкільної освіти мають бути відображені такі елементи: 1) система знань про природу, суспільство, техніку тощо; 2) система загальних інтелектуальних і практичних навичок та вмінь; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, користування системою цінностей суспільства. Кожний етап розвитку суспільства висуває нові вимоги до змісту шкільної освіти.

Тому, нині поняття «зміст загальної середньої освіти» науковці трактують як педагогічно адаптовану систему знань, умінь і навичок, способів навчальної діяльності (у тому числі й творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний і фізичний розвиток особистості [2, с. 322].

Щодо вирішення питань історичної науки, то сучасні вчені вважають, що зміст шкільної історичної освіти є сукупністю змісту всіх курсів історії, що вивчаються в середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Під поняттям «зміст шкільної історичної освіти» розуміють певну систему історичної інформації, яка засвоюється учнями у вигляді історичних знань, умінь і навичок, у яких особистість опановує вже відомі способи діяльності, досвід творчої пізнавальної діяльності в розв'язанні проблем, що вирішувалися людством у минулому, емоційно-ціннісний досвід ставлення до світу, до людей, до себе, нагромаджений у минулому [7, 52].

Цей зміст має формуватися на основі відбору фактів і понять історичної науки та структурування навчального матеріалу відповідно до цілей і завдань навчання історії в школі. Методична наука визначає принципи й критерії такого відбору та структурування. Як правило, до вивчення у шкільних історичних курсах відбираються основні факти, найважливіші події та явища вітчизняної й всесвітньої історії, відповідні теоретичні поняття та ідеї, способи історичного пізнання та аналізу тощо [1, с. 31].

На думку сучасних науковців, базовий зміст навчання історії України в школі має визначатися у трьох площинах: за хронологічними періодами (стародавність, середньовіччя, нові історія, новітня історія України), за змістовими лініями (економічне, суспільно-політичне життя, духовність і культура) і за компонентами знань (факти, поняття, причинно-наслідкові зв'язки). У викладанні історії застосовуються цивілізаційний, аксіологічний та культурологічний підходи [1, с. 38].

Сьогодні зміст шкільних курсів історії інтегрує соціальну, економічну, політичну й духовну історію та відображає тісний взаємозв'язок усіх сфер людського буття. Особлива увага приділяється питанням духовності, повсякденного життя, психології суспільства, взаємовідносинам, взаємовпливу та діалогу культур різних народів. Це дозволяє разом із формуванням конкретних знань та загальноісторичних уявлень учнів створювати умови для розвитку їхніх моральних та естетичних цінностей [7, с. 47].

Зміст із часом змінюється й розвивається. Історично обумовлена перебудова цілей і завдань завжди змінює і навчальний зміст. Під розвитком змісту шкільної історичної освіти розуміємо зміни у фактичному та теоретичному навчальному матеріалі (зменшення чи збільшення кількості, заміну одних фактів іншими тощо), що відбувається на тому чи іншому етапі розвитку самої системи шкільної історичної освіти.

Нині науковці наголошують, що зміни у змісті шкільної історичної освіти відбуваються у зв'язку зі змінами всього процесу навчання історії як складової загального педагогічного процесу в нашій державі. Тому відсутність злагоди, схильності до компромісу серед представників історичної науки, великий об'єм фактичного матеріалу, брак навчального часу, недостатня кількість підручників, їх перевантаженість, політизація історичного матеріалу – не дають змоги вчителю правильно орієнтуватися у викладанні історичного змісту предмету.

У такому разі, необхідно розглядати зміст навчання історії України через призму загальноєвропейських традицій, проектуючи кінцевий результат на необхідність вивчення історії своєї держави для формування національної свідомості, толерантності та єдності європейських націй. Зміст історичної освіти має включати не тільки узагальнення конкретного матеріалу, а й безпосереднє відтворення істотних особливостей подій і явищ. Необхідно збалансувати співвідношення в історичному процесі

загального, особливого та одиничного. У зв'язку з цим виникла потреба розкривати історію України на тлі всесвітньої історії, бо вона ніколи не була відособленою. Події в нашій державі, відбуваються в загальноісторичному контексті [1, с. 38].

Відображенням поглядів відомих українських науковців стали «Державні стандарти базової середньої освіти» 2004 та 2011 рр. – документи, що містять характеристику обов'язкового базового змісту освітньої галузі й систему вимог, які визначають обов'язковий для досягнення кожним учнем рівень його засвоєння (обов'язкові результати навчання). Фактично вони відтворюють структурні елементи відповідної наукової системи знань, які має викласти вчитель у процесі навчання предмета, і вимоги до засвоєння цих знань учнями. Саме структура змісту шкільної освіти, на якій базується Державний стандарт, відображає сучасні уявлення дидактів і методистів про зміст шкільної освіти.

У 2004 р. ухвалено Державний стандарт загальноосвітньої школи, де визначені концептуальні основи суспільствознавчої й, зокрема, історичної освіти. Загальними підвалинами стандарту стало забезпечення при конструюванні змісту шкільної суспільствознавчої, історичної освіти балансу політичних, культурних, етнонаціональних та інших цінностей при домінанті загальнолюдських. Зазначено, що суспільствознавча освіта взагалі та історична освіта зокрема повинні допомогти кожній людині засвоїти три кола цінностей: етнокультурні, національні та загальнолюдські.

Державний стандарт 2011 р. ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного й діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової та повної загальної середньої освіти. При цьому особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища [9, с. 6].

Відповідно до Державного стандарту, освітня галузь «Суспільствознавство» структурно складається з історичного та суспільствознавчого компонентів, поєднаних метою й завданнями. Окрім того, кожен із компонентів має власні конкретизовані завдання з урахуванням сфери дослідження базових наук, на яких він ґрунтується. Змістові лінії також визначені окремо для кожного з компонентів.

Зміст історичного компонента в Державному стандарті структуровано з урахуванням специфіки історичного знання та хронологічних етапів розвитку людства за такими наскрізними змістовими лініями: людина – людина, людина – суспільство, людина – влада, людина – світ уявлень та ідей,

людина – простір, людина – природа, людина – світ речей. Зазначені змістові лінії подаються за групами у складових змісту освітньої галузі і в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із застосуванням проблемно-тематичного підходу, що поєднаний із оглядовим, тематичним та поглибленим вивченням і синхронним викладанням взаємопов'язаних курсів історії України та всесвітньої історії [9, с. 14].

Зміст історичної освіти в загальноосвітній школі реалізується у вигляді шкільних навчальних планів, програм, підручників, навчальних і методичних посібників. Очевидно, що вивчення питань становлення змісту шкільної історичної освіти може здійснюватися лише шляхом комплексного аналізу всіх названих документів і джерел. Визначимо кожен із компонентів цієї бази.

Навчальний план – це нормативний документ, на підставі якого формується весь навчальний процес у шкільній освіті. Навчальна програма – це складова державного стандарту освіти, документ, що визначає зміст, обсяг навчального предмету, уміння й навички, зміст розділів і тем із розподілом за роками навчання [2, с. 536–537].

На основі навчального плану формується навчальна програма з історії. Програма з історії складається з пояснювальної записки, у якій викладено мету й завдання окремих курсів, розподілу навчального часу, особливості методики, оцінювання знань учнів тощо та основної частини. В основній частині програми міститься перелік питань, що мають опанувати учнів, і навчальних результатів, яких мають досягти учнів у процесі навчання історії.

Зміст навчальних програм конкретизується в підручниках і навчальних посібниках, які є основним джерелом знань та організації самостійної роботи учнів, одним із найважливіших засобів навчання. Шкільний підручник – це спеціальна навчальна книга, що визначає коло знань (понять, закономірностей, основних фактів тощо), які складають зміст навчання, приблизні параметри глибини розкриття цих знань, їх світоглядну та ідеологічну спрямованість, а також установити певні орієнтири для організації процесу засвоєння знань та розумового розвитку учнів [7, с. 123].

Супутниками підручників із історії є навчальні посібники. Їх почали активно використовувати під час вивчення історії України на початку 90-х рр. Навчальний посібник – це видання, частково доповнює підручник у викладі навчального матеріалу. До навчальних посібників належать курс лекцій, зошит-посібник, хрестоматії, словники, таблиці, історичні карти, розвивальні ігри тощо, які застосовуються під час вивчення історичного матеріалу на уроці та в позаурочний час.

Навчальний історичний матеріал складається з компонентів, які притаманні самій історичній науці: історичних фактів і теорії, а також способів опрацювання історичного матеріалу, теоретичних та методологічних основ історії як науки (під ними розуміють основні

принципи, підходи до вивчення історичного процесу, форми і способи наукового пізнання). У процесі навчання учні, насамперед, засвоюють історичний матеріал, представлений двома основними компонентами: історичними фактами та теорією [7, с. 53].

Але за останні роки обсяг фактичного й теоретичного матеріалу значно збільшився, як і значно виріс загальний інформаційний потік у світі. Учні спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем. Матеріал підручників із історії надто теоретизований, переобтяжений другорядним фактологічним матеріалом.

Тому необхідно створити умови, щоб спосіб навчання в сучасній українській школі мотивував дітей до пізнання і творчої діяльності. Учителю необхідно використовувати сучасні дидактичні засоби для того, щоб не збільшувався цифровий розрив між учителем і учнем.

Випускник сучасної української школи має застосувати набуті знання в житті, йому недостатньо дати лише знання, тобто вивчити зміст того чи іншого предмету. Важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці [4].

Концепція «Нова українська школа» пропонує опановувати основний зміст предметів через формування життєвих і предметних компетентностей. Ключові компетентності й наскрізні вміння створюють основу, яка є головною умовою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина і фахівця.

Тому процес формування історичних предметних компетентностей – це здатність учня до самостійного осмислення історії та культури України в контексті світового історичного процесу та адекватної оцінки досвіду минулих поколінь. Вона має сприяти формуванню розвитку учня як громадянина України, соціально-адаптованої та відповідальної особистості [4].

До основних історико-предметних компетентностей учнів науковці відносять: історичні, хронологічні, просторові, інформаційні, мовленнєві, логічні, аксіологічні. Індикаторами визначення рівня компетентності є виконання учнем завдань, спрямованих на виявлення ступеня, сформованості у школярів певного вміння (складової компетентності).

У результаті, реалізація цієї складової змісту шкільної історичної освіти здійснюється через розвиток основних складових історичної свідомості: а) накопичення знань про основні події, явища та процеси, їх давніші та сучасні інтерпретації; б) оволодіння способами розумових дій, необхідних для розуміння минулого, осягнення сучасного і прогнозування майбутнього, а саме: бачення зв'язку між історичними подіями та явищами (логічне мислення); уміння оцінювати їх під різними кутами зору (критичне мислення); знаходження нових аспектів змісту чи нових способів

розв'язання проблем (творче мислення); співпереживання людям, що опинилися у вирі несприятливих історичних подій (емпатійне мислення).

Удосконалений зміст шкільної історичної освіти визначає необхідність створення таких науково-педагогічних складових, основна мета яких – формування позитивних мотивів, оптимальної структури навчальної діяльності. Інший аспект побудови змісту освіти полягає в тому, що у змісті навчального предмета знаходиться відображення сучасна історична наука.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті було визначено основні підходи до вивчення питання змісту шкільної історичної освіти у ХХІ ст. Зміна її стратегічних пріоритетів, цілей, функцій та принципів визначає подальший розвиток змісту шкільної історичної освіти за такими основними напрямками: оновлення фундаментальної складової; посилення уваги до формування загальнокультурних і предметних компетентностей; виявлення ціннісних аспектів наукових понять, життєвих уявлень, правил, норм, які опановує учень, і відображення їх у змісті освіти.

Подальшого вивчення потребують питання трансформації змісту шкільної історичної освіти в нашій державі у програмах, підручниках і методичних посібниках та реалізації змісту навчання в сучасних засобах навчання та методиці уроку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драновська, С. В. (2015). *Розвиток змісту навчання історії України в загальноосвітніх школах 60–90-х рр. ХХ ст.* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Dranovska, S. V. (2015). *Development of the content of training of the history of Ukraine in comprehensive schools of Ukraine 60–90's of the XX century* (PhD thesis). Kyiv).
2. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер (Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of education*. Kyiv: Yurinkom Inter).
3. *Закон України «Про освіту»*. (2017). (*Law of Ukraine "On education"*). (2017) Retrieved from: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
4. *Концепція «Нова українська школа»*. (2017). (*The Concept «A New Ukrainian school»*). (2017) Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Кремень, В. Г. (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. *Стратегія. Реалізація. Результати*, (сс. 18–68). Київ: Грамота (Kremen, V. H. (2005). *Formation and science in Ukraine are innovative aspects. Strategy. Realisation. Results*, (pp. 18–68). Kyiv: Gramota).
6. Подласый, И. П. (2009). *Педагогика. Новый курс*. Москва: Владос (Podlasyi, I. P. (1999). *Pedagogics. New course*. Moscow: Vlados).
7. Пометун, О. І. (2005). *Методика навчання історії в школі*. Київ: Генеза (Pometyn, O. I. (2005). *Methodology of teaching history at school*. Kyiv: Genesis).
8. *Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)*. (1993). (*On State national program «Education» («Ukraine XXI century»)*). (1993). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
9. *Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти*. (2011). (*On the approval of State standard of base and complete general secondary education*). (2011). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

10. Савченко, О. Я. (1997). *Дидактика початкової школи*. Київ: Абрис (Savchenko, O. Ya. (1997). *The didactics of primary school*. Kyiv: Habris).

11. Сухомлинська, О. (2004). До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. *Шлях освіти*, 3, 39–43 (Sukhomlynska, O. (2004). To the question of development of the content of general secondary education. *Way of education*, 3, 39–43).

РЕЗЮМЕ

Драновская Светлана. Теоретико-методические основы содержания школьного исторического образования в XXI в.

В статье исследованы теоретико-методические основы содержания школьного исторического образования в начале XXI века и выяснено, что содержание исторического образования – это система исторической информации, которая усваивается учениками в виде исторических знаний, умений и навыков, в которых личность овладевает известными способами деятельности, имеет опыт творческой познавательной деятельности в решении проблем, эмоционально-ценностный опыт отношения к миру, к людям и к себе.

Ключевые слова: содержание образования, школьное историческое образование, нормативно-правовые документы.

SUMMARY

Dranovska Svetlana. Theoretical-methodological basis of the school historical education content in the XXI century.

The article deals with the theoretical-methodological basis of the school historical education content in the beginning of the XXI century, and reveals that historical education content is the system of historical information that is acquired by students in the form of historical knowledge, skills and abilities in which the person masters the familiar methods of activity, the experience of creative cognitive activity in solving problems, emotional and valuable experience of attitude to the world, to people and to oneself.

The content should be formed on the basis of the selection of facts and concepts of historical science and structuring of educational material in accordance with the goals and objectives of teaching history at school. Methodological science determines the principles and criteria for such selection and structuring. As a rule, the main facts, the most important events and phenomena of national and world history, the corresponding theoretical concepts and ideas, methods of historical knowledge and analysis are selected for studying in school historical courses.

According to modern scholars, the basic content of studying the history of Ukraine at school should be determined in three ways: according to chronological periods (antiquity, Middle Ages, new history, modern history of Ukraine), content lines (economic, social and political life, spirituality and culture), and by components of knowledge (facts, concepts, causal relationships).

Today, the content of school history courses integrates social, economic, political and spiritual history and reflects the close interconnection of all spheres of human existence. Particular attention is paid to questions of spirituality, everyday life, psychology of society, relationships, mutual influence and dialogue of cultures of different peoples. This allows, together with formation of specific knowledge and general-historical representations of students, to create conditions for the development of their moral and aesthetic values.

Key words: education content, school historical education, legal documents.

Руслан Зверюк

ЛНУВМБ імені С.З. Гжицького,

НУ «Львівська політехніка»,

ORCID ID 0000-0003-1092-9297

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/315-326

ЯКИМ ЯРЕМА ЯК ПРЕДСТАВНИК І ТВОРЕЦЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Метою написання статті стало з'ясування рис академічної, у тому числі й професійно-педагогічної, культури в розрізі особистості Якіма Якимовича Яреми, та визначення на цій основі інституційних рис національної академічної культури дорадянського періоду. Результати проведених теоретичних та практичних досліджень дозволили зробити висновок, що Яким Ярема є не лише її представником, а й творцем. Завдяки вивченню індивідуальних характеристик його наукової, професійно-педагогічної культури визначені компоненти національної академічної культури початку ХХ століття (до її зміни на радянську), в основі дієвості якої, – особисті відповідальність і компетентність.

Ключові слова: Яким Ярема, національна академічна культура, професійно-педагогічна культура, риси академічної культури, академічна етика, критика, цитування, наукова дискусія.

Постановка проблеми. Проблема академічної культури актуалізувалася у зв'язку з низкою подій та явищ, пов'язаних між собою. Насамперед – входження української вищої освіти в Болонський процес, що зумовило реорганізацію освітнього процесу, виявило також внутрішню неспівзвучність нашої системи із європейськими. Наступним кроком стало ухвалення нового Закону України «Про вищу освіту» [6], який, незважаючи на спротив системи, все ж, почали впроваджувати. Це унаочнило суперечність між технічно чинними, але невідповідними новому образу системи вищої освіти функціональними механізмами та відповідними, проте недієвими процедурами. Досі триває «запуск» системи забезпечення якості освіти, проте її ключовим моментом є не стільки зовнішні параметри, скільки внутрішні, серед яких гостро постало питання якості академічної культури, власне, спочатку – її сутності, ключових елементів її змісту. Зважаючи на те, що цінності академічної культури (чесність, довіра, повага, відповідальність) сформульовані в Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі [3], у Стратегії розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016–2022 рр. [11], а створення системи якості вищої освіти, на забезпечення якої й повинна бути орієнтована академічна культура, регламентоване Законом України «Про вищу освіту» [6], тематика статті є актуальною.

Відповідно до логіки процесу актуалізації проблеми академічної культури (від Європи – до України), розвивається й відповідний дискурс, який

тяжіє до гармонізації: спочатку він насичується наявною інформацією (передусім із-за кордону), наступним етапом, що повинен забезпечити його впливовість, результативність, є з'ясування й оцінка тих елементів, що можуть бути використані як внутрішній ресурс, тобто вже наявних (бодай в одиничних проявах) у національній системі. З огляду на історію української вищої освіти, як і державності, у пригоді стане історично найближчий досвід, який, проте, з різних причин, не ввійшов у радянську традицію. У зв'язку з викладеним вище вважаємо, що дослідження рис національної академічної культури у вимірі персоналій, зокрема Якіма Якимовича Яреми, – на часі.

Аналіз актуальних досліджень. Тематика академічної культури постає в Україні різноаспектно, однак її основною орієнтацією є якість вищої освіти як в інституційному, так і в конкретно-локальному вимірах. Дослідження тривають у різних напрямках: академічної культури як феномену; академічної культури суб'єктів (університетів, викладачів, дослідників, студентів); проявів академічної культури (академічної чесності/нечесності, доброчесності/недоброчесності). У зв'язку з цим заслуговують на увагу монографічні дослідження Г. Хоружого «Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти» [13] та О. Смолінської «Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України» [10]; колективне видання за ред. Т. Фінікова й А. Артюхова «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» [12]; результати роботи за проектом дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку» (Східноукраїнський фонд соціальних досліджень, Науково-дослідний інститут соціально-гуманітарних досліджень ХНУ імені В. Н. Каразіна, проект № 49169, 25.12.2014–25.06.2015 р.) [2]; діяльність науково-дослідницької лабораторії «Академічна культура дослідника в культурно-освітньому просторі» (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, керівник – проф. О. Семенов) [1].

Г. Хоружий у своїй монографії виходить із визначення, що академічна культура – це «сукупність способів і методів діяльності університетської спільноти, її системна інтегрована якість, що відбиває досягнутий рівень розвитку. Вона виступає як сукупність соціальних норм і цінностей, що генетично не успадковуються, а сформувалися історично і притаманні конкретній суспільній системі. Академічна культура включає певні явища, процеси, відносини, що якісно відрізняють науково-педагогічних працівників, студентів та адміністративно-господарський персонал вищих навчальних закладів від інших спільнот та соціальних груп суспільства і є результатом соціальної взаємодії» [13, 36]. О. Смолінська, досліджуючи поняття культурно-освітнього простору університету, зазначає, що «це особливий тип локального хронотопу, що виник унаслідок діяльності індивідуальних та колективних суб'єктів (викладачів, студентів, управлінців, університету) з

освоєння ціннісно-орієнтованої прикладної та символічно-знакової професійно-педагогічної дійсності, та, у свою чергу, обумовлює параметри як цієї дійсності, так і активності суб'єктів щодо її освоєння й організації» [10, 47]. Т. Добко охарактеризував академічну інституційну культуру як «поєднання академічного етосу та організаційних особливостей, які обумовлюють спільні для цієї спільноти підходи до способу організації праці, визначення рівня посадової компетенції і довіри, процедури прийняття рішень, сприйняття й розв'язання конфліктів тощо» [5, 94]. Автор у цій публікації акцентує увагу на ролі викладача як творця академічної культури, що суттєво щодо обраної нами теми. Водночас вже в іншій статті [12] серед джерел академічної культури УКУ (Українського католицького університету) згадані ідея створення «впізнавано університетської за своїм характером і водночас інноваційної, живої, динамічної, вкоріненої в цінностях та готової до інституційного лідерства в академічному й публічному просторі, а також до виховання лідерів XXI століття» [12, 44] та історія університету. О. Семенов, узагальнюючи концептуальні підходи до освітньо-наукової (аспірантської) програми підготовки фахівців за освітньо-науковим рівнем доктор філософії (PhD), спеціальності 015 «Професійна освіта», виокремлює у структурі академічної культури «аксіологічний, мотиваційно-етичний, інформаційно-когнітивний, праксеологічний, поведінково-інтерактивний компоненти, кожний із яких характеризуються певним змістовим наповненням і знаходить відображення в культурі розумової праці, академічному дискурсі, етичній культурі, культурі академічного читання, академічного письма, академічної грамотності, академічній риторичі тощо» [9, 197–198]. Із зазначеного вище випливає, що професійно-педагогічна культура, її акмеологічний зміст, теж входить до академічної.

Проте, попри значну увагу до академічної культури в різних аспектах, дослідники, переважно, стверджують необхідність початку її становлення та розвитку в Україні, небезпідставно опираючись на необхідність заперечення щонайменше двох попередніх етапів: радянського й пострадянського. Водночас, таким чином із поля зору випадає дорадянський період. Розуміємо, що існує певна складність його аналізу з кількох міркувань: по-перше, часової віддаленості; по-друге, відсутності відповідної тематики в дослідницькому полі початку ХХ століття, що ускладнює пряме застосування науково-методичного інструментарію та уможлиблює інтерпретації; по-третє, відсутністю однорідності культурно-освітнього простору того часу (тривали територіальні конфлікти, зрештою, ще діяли ключові принципи академічної свободи й університетської автономії).

Однак, вважаємо, що загальні риси національної академічної, у тому числі й професійно-педагогічної, культури можна визначати на основі вивчення наукової творчості та педагогічної діяльності персоналій того періоду. Тому **мета статті** – виявити риси академічної, зокрема професійно-

педагогічної, культури, що були притаманні Якимові Якимовичу Яремі (1884–1964), українському педагогові, психологу, філологу, філософу, наукова творчість та діяльність якого поєднала в собі шкільництво й вищу освіту; практичну педагогічну та освітньо-управлінську діяльність; український, польський, австрійський, чеський та радянський академічний досвід; дорадянський та радянський періоди; еміграційний, окупаційний та радянський етапи в українській освіті, культурі й науці. На цій основі визначити структуру національної академічної культури дорадянського періоду, її риси.

Методи дослідження. Використані контент-аналіз, синтез, порівняння як загальнонаукові методи; описовий, дистрибутивний аналіз як методи дослідження мовного матеріалу; метод вивчення архівних матеріалів як історичний; інтерв'ю, метод вивчення біографії та мемуарних джерел як практичні.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що Я. Я. Ярема є одним із творців національної академічної культури, оскільки, як було зазначено вище, його життя й діяльність поєднали широку палітру досвіду й впливів (як наукових, професійних, так і національних), відобразилися і в науковому доробку, і в спогадах учнів. Те, що навчання й академічна (педагогічна та дослідницька) праця Якіма Яреми відбувалися на Західній Україні та в низці європейських країн, дозволяє стверджувати про інтеграцію академічних цінностей, що відобразилися і в колі досліджуваної тематики, і в підходах до практичної педагогічної та дослідницької діяльності. Крім того, його діяльність поєднала в цілість академічну культуру дорадянського та власне радянського періоду в Україні, який у Західному регіоні розпочався на 20 років пізніше, а його мешканці склали основу третьої хвилі еміграції (сам Я. Ярема належав до другої, був учасником ліквідації більшовицького заколоту в Києві 1917 року, сотником УГА, але повернувся у 30-х рр.). Залученість у культурно-освітнє життя української еміграції (спочатку безпосередня, потім – опосередкована, через учнів) – ще один із аргументів, що доводить вагомість постаті Якіма Яреми для вивчення національної академічної культури в її різноманітних зв'язках.

Отже, життя і праця Якіма Якимовича розпочиналися в лоні Польщі, проте вихований був Олексою Яремою (своїм дядьком, професором Перемишльської гімназії) в душі українства. Про виразно українську позицію свідчить лист-відозва Олекси Яреми до «академіків-русинів» у Коломиї (приблизно в 1884 році): «Пора, щоб ми самі вирозуміло і щиро застановилися над долею своєю, над покривдженням нас через те, що не образуємося (здобуємо освіту – авт.) на рідній мові, не чуємо з уст приятелів наших руської історії, що не маємо своїх проводирів по університетах... Пора нам, товариші, молодими силами спільно взятися до науки, просвітити самих себе і бодай крихіткою причинитися своєю працею до великої будівлі народної просвіти» [15, арк. 2а, 3а]. Яким Ярема, одинадцятирічним, вступив до Перемишльської гімназії, відтоді

розпочалося його духовно-національне становлення під проводом Олекси Яреми. Ескізно цей потужний виховний вплив спостерігається у вчинках і життєвих подіях Якіма Яреми.

Отже, українська академічна культура в персональному вияві Якіма Яреми. Перша з рис – комунікативна академічна етика з достатньо жорсткою регламентацією параметрів академічної поведінки. Яким Ярема, закінчивши гімназію, вступив до Львівського університету, де студював філософію та філологію, проте не збереглося свідчень того, чому сучасники Яреми, наприклад Степан Балей, належали до школи Казимира Твардовського, родоначальника Львівсько-Варшавської філософської школи, а Яким Якимович – ні, хоча в його працях і спостерігається її виразний вплив. Вже сучасні дослідники (С. Іваник [7], О. Гончаренко [4]) аналітично доводять близькість поглядів Якіма Яреми саме до цієї філософської школи. Попри очевидність цих фактів, відсутність в архіві Якіма Якимовича бодай якихось посилань (навіть критичних) може свідчити про його внутрішню незгоду, мовчазний вияв нонконформізму щодо цього періоду, проте й, водночас, високу повагу до академічних здобутків своїх професорів. У випадках, які не стосувалися академічної культури, ставлення до своїх учителів чи учнів, Яким Ярема захищав свою позицію виразно й недвозначно (в архівах збереглися і його тверда відповідь на донос-звинувачення в націоналізмі та занедбанні обов'язків завідувача в 1954 році [16], і свідчення Романа Миколаєвича (колеги по роботі в гімназії т-ва «Рідна школа» в Тернополі) про привселюдне ігнорування Яремою вітання з поліцмейстером-відступником від свого українського походження [8]). Тут же варто зазначити про повагу, яку Яким Якимович виявляв до своїх учнів, за що вони відповідали йому взаємністю. Так, наприклад, в архіві родини Ярем збереглися книги патріарха Йосипа Сліпого з його автографами зі словами поваги Вчителю. Зрештою, у прощальній промові з нагоди виходу на пенсію Яким Якимович сказав: «Працюючи тут (Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького – Р.З.) 12 років підряд, я настільки зжився та споріднився з нашим Інститутом (тоді – Львівський зооветеринарний інститут – Р.З.) – своєю кафедрою, студентською молоддю, широким колом працівників... – що й жаль розставатися» [17]. Його студенти, потім – професори цього університету погодилися на інтерв'ю про свого професора, П. Урбанович і Й. Мельник згадували про його особливе ставлення до студентів, більшість яких були родом із сільської місцевості. Павло Павлович Урбанович (доктор ветеринарних наук, професор із патологічної анатомії) згадує: «Яким Ярема був для студентів взірцем інтелігентності, якою повинна бути людина, викладач, учений. Толерантний та ерудований, ніколи не підвищував голосу, справляв на студентів вже самою своєю особистістю надзвичайно великий виховний

вплив. Якби були всі такі викладачі, то вихованці університетів були б на рівень вищі за своїми моральними якостями, про корупційну складову в їхній діяльності і думки не виникало б» (за матеріалами інтерв'ю – *Р.З.*). Професор нашого університету Йосип Мельник зазначає: «Професор Ярема був людиною з великої букви. Він, мені видається, мав характер флегматичний, я не знаю, чи він міг піднести на когось голос. Мало того, він студенту навіть наймолодшому говорив «Ви»» [14, 252–253].

Другою рисою академічної культури, що її проявляв Яким Ярема, була академічна доброчесність. Вивчення першоджерел дає змогу переконатися в цьому. Попри те, що чимало своїх праць, зокрема педагогічних, Яким Якимович означає жанром наукової доповіді чи реферату, він неухильно й пунктуально зазначає всі джерела, з яких запозичує інформацію. Це дозволило знайти відповідні посилання через майже 100 років після того, як ними скористався Я. Ярема. Так, наприклад, у статті «Психологія вчительського звання» автор вимушено користується цитуванням за вторинним джерелом, оскільки первинні – праці W. O. Döring «Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers»¹ (1925) і «Psychologie des Lehrers»² (1928) були недоступними, у зв'язку із чим зазначає: «Я, на жаль, не маючи спроби познайомитися з Döring-овими працями, приневолений заступати їх сурогатом, який дав нам др. Кухта (Jan Kuchta – *Р.З.*) у своїй розвідці під назвою «Typologja Nauczyciela. Szkice wychowawcze» (1936)» [18, арк. 6]. Потім ще декілька разів пригадує цей факт у подальшому викладі.

Третьою рисою слід назвати високу культуру наукової дискусії. Яким Якимович, як зауважили вище, дотримувався думки про те, що академічному середовищу повинен бути притаманний високий рівень критичності й вибірковості, тоді як за широкими суспільними верствами поза межами академічного простору він такої преференції не визнавав. Звертаючись до вже названої праці «Психологія вчительського звання», зауважимо, що декларуючи популяризаційно-виховну цінність брошури Яна Кухти (першим висувається схвальний компонент критики – *Р.З.*), Яким Ярема тут же з виразною гіркотою пише, що автор «обмежується простою передачею думок Döring-a, також, на жаль, без виразного розмежування його від інших, бо посеред тез компілятивно доповнює Döring-a дечим із Tumlirz-a³ та інших авторів». Врешті підсумовує, що «науковою підставою для розгляду даної проблеми вона служити не може» [18, арк. 6]. Ще одним прикладом академічної критики є рецензія на самовчитель німецької мови авторства О. Солтиса [19]. Знову ж, Я. Ярема насамперед формулює позитивно забарвлену тезу про назрілу необхідність та практичну корисність такого

1 Дослідження психології вчителя

2 Психологія вчителя

3 Otto Tumlirz, або Ota Tumlíř - чесько-австрійський психолог, дослідник з педагогіки

видання. Однак тут же переходить до аналізу проблем, головну з-посеред яких (методологічну) він формулює іронічно: «Учитель курсу, який уживатиме того підручника, підготує хлопців у 6 місяцях до іспиту не тільки з німецького язика, але й руської граматики» [19, 57].

Аргументом на користь уваги Я. Яреми до такої особливості академічної критики, як її чітка адресність, отже й обмеженість авдиторії, що може бути залученою в обговорення, є його позиція щодо шкільної реформи. Нескладно помітити негативну оцінку Якимом Якимовичем тотального суспільного критиканства на адресу школи: «У нас все (зневажлива форма середнього роду – Р.З.), починаючи від 10-літньої дитини аж до 70-літнього старця (перебільшено розсунуті вікові рамки – Р.З.), критикує школу, легковажить науку і т.д. У нас панують скрізь під тим оглядом (з цієї точки зору – Р.З.) нездорові відносини» [20, 14]. Компетентність авдиторії, рівність позицій у дискусії Яким Ярема вважав обов'язковою умовою будь-якого обговорення проблеми як у науці, так і в шкільництві, таким чином, на його думку, можна запобігати некомпетентним втручанням, маргіналізації дискурсу (наукового чи професійного).

Наступна з рис, яку вважаємо доречним охарактеризувати, є наукова стилістика текстів Якіма Яреми. Попри те, що він знав польську, німецьку, французьку, англійську, латинь, старогрецьку, російську мови, його авторству належать серйозні праці з філософії, педагогічної психології (у тому числі – університетські підручники), психології професій, педагогіки, лінгводидактики, літературознавства, тексти термінологічно не переобтяжені, тобто орієнтовані на специфіку науково-навчального підстилю. Академічна культура сучасної української науки рідко враховує, що наукові здобутки повинні бути досяжні не лише вузькому колу фахівців, а й придатними для студій менш підготовленою, хоча й професійно спрямованою, авдиторією. Це одна із причин змістових розривів, несинхронності між, наприклад, університетською освітою та академічною наукою, університетською наукою та шкільною освітою тощо.

Отже, Яким Якимович Ярема належить до тієї категорії науковців-практиків, які творили основи національної академічної культури від початку ХХ століття. Він продовжив і розвинув те, що розпочав його дядько – Олекса Ярема – щодо винятково педагогічної, викладацької, культури, у напрямі вищої освіти. Варто додати, що згаданий вище професор П. Урбанович також зауважив: «Яким Якимович для нас молодих і студентів, а потім для мене як викладача був особливою людиною. Фактично, для студента чи молодого викладача є певні персони, яких ми стараємося наслідувати. Це нам взірець – культури, поведінки, співпраці і т.д. У нашій академії в цей період, як я був студентом, а потім викладачем, було дві таких основних фігури: Степан Зенонович Ґжицький і Яким Якимович Ярема» [14, 255]. Цим підтверджується роль Я. Яреми, як і С. Ґжицького, у творенні локальної академічної культури

одного із львівських університетів – Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Ґжицького. В історіях, що переповідаються в університеті, можна зауважити два способи поширення індивідуальної академічної культури: наслідування її духу шляхом формування власних етичних переконань (продуктивне) та наслідування її зовнішніх ознак шляхом формування подібного стилю поведінки (непродуктивне).

Незважаючи на буремні події в історії України, власні життєві обставини, Яким Якимович залишився вірним своїм уявленням про науковця і педагога, завжди слідував власному етичному академічному кодексу. Серед основних його положень:

- повага до вчителів та колег і суворе дотримання комунікативної етики, зокрема й негласного правила виносу за дужки критики персоналій, які вплинули на професійне та наукове становлення (недосяжність вчителя щодо критики);
- безкомпромісність у критичному ставленні до осіб поза колом «недоторканих», тобто з-поза меж академічного середовища;
- жорстка позиція щодо неприпустимості допуску до наукової (соціальної, політичної, іншої) дискусії некомпетентних учасників задля запобігання її маргіналізації;
- виваженість, стриманість і повага до всіх учнів, студентів (без винятків щодо їх соціального походження), що виражалися у практичному вживанні займенникових форм пошанної множини і не були типовим проявом для радянської академічної культури;
- висока академічна, зокрема наукова, доброчесність, педантичність у використанні ідей інших авторів, скрупульозність у цитуваннях, висловлювання від власної особи (Я. Ярема застосовує у своїх працях форми першої особи однини);
- критичність аналізу та іронічна манера критики в науковій дискусії;
- цільова орієнтація на аудиторію, що проявляється в такому способі викладу наукового тексту, який доступний імовірному читачеві.

Висновки. Підсумовуючи статтю, зазначимо, що, з огляду на індивідуальні риси, з'ясовані нами за результатами дослідження наукової та практичної педагогічної спадщини Якіма Яреми, можна визначити такі інституційні риси національної академічної, у тому числі професійно-педагогічної, культури дорадянського періоду (мали певну тяглість і в радянський час, існують як міфи локального культурно-освітнього простору ЛНУВМБ імені С.З. Ґжицького):

1. Активна суб'єктність усіх учасників освітнього (наукового) процесу.
2. Академічна культура, ґрунтована на стійких індивідуальних етичних кодексах.
3. Високі стандарти академічної (освітньої та наукової) діяльності та комунікації.

4. Академічна свобода, яка, проте, мала достатньо виразні рамки, установлювані та регульовані учасниками академічної спільноти (внутрішньо обумовлені межі).

5. Обмеження критичності щодо кола авторитетних науковців, викладачів, учителів, таким чином – формування вузького кола академічної еліти.

Пірамідальна структура академічної культури початку ХХ століття (від активної полісуб'єктності – до академічної елітарності), була орієнтована не на колективну, а на індивідуальну академічну етику. На кожному з етапів руху в напрямі до елітарного стану посилювалися внутрішні системні вимоги щодо професіоналізму та/або науковості, діяли механізми конкурентності та відповідальності, які теж мали індивідуалізований характер. Своєю чергою, особистісно орієнтована академічна культура виходила, згідно із принципом епіморфозу та зважаючи на специфіку педагогічної діяльності, за межі особистості, обумовлюючи виникнення подібних характеристик і в межах культурно-освітнього простору [10, 217]. Тому Якіма Ярему можна вважати не лише представником, а й одним із творців національної академічної культури першої половини ХХ століття.

Перспективи подальших наукових розвідок наукового та педагогічного спадку Якіма Яреми полягають у необхідності визначення тих рис академічної культури, що мають історико-методологічний базис, отже є органічними, тому сприятимуть новому становленню української академічної культури на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Академічна культура дослідника в культурно-освітньому просторі*. Режим доступу:

https://www.facebook.com/groups/240422139717865/?multi_permaLinks=418294665263944%2C418289535264457¬if_id=1525833493566047¬if_t=group_activity&ref=notif
(*Academic culture of the researcher in the cultural and educational space*. Retrieved from: https://www.facebook.com/groups/240422139717865/?multi_permaLinks=418294665263944%2C418289535264457¬if_id=1525833493566047¬if_t=group_activity&ref=notif).

2. *Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку*. Режим доступу: <http://fond.sociology.kharkov.ua/index.php/ua/about-ua/21-fond/news-site/main-news/134-akadem-ua> (*Academic culture of Ukrainian students: the main factors of formation and development*. Retrieved from: <http://fond.sociology.kharkov.ua/index.php/ua/about-ua/21-fond/news-site/main-news/134-akadem-ua>).

3. *Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, 10 августа 2005 г. ЮНЕСКО-СЕПЕС*. Режим доступу: www.tyuiu.ru/media/files/2012/02_24/bukharestskaja-deklaratsija.doc (*Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in Europe, August 10, 2005 UNESCO-CEPES*. Retrieved from: www.tyuiu.ru/media/files/2012/02_24/bukharestskaja-deklaratsija.doc).

4. Гончаренко, О. (2017). Філософсько-педагогічні ідеї Якіма Яреми та освіта сьогодні, *Глобалізований світ: випробування людського буття: Збірник матеріалів Міжнародної науково-теоретичної конференції (6–7 жовтня, м. Житомир)*. Житомир: Вид-во Євенок О. О. (Honcharenko, O. (2017). *Yakym Yarema's Philosophical and*

Pedagogical Ideas and Education Today. *The Globalized World: The Test of Human Being: A Collection of Materials of the International Scientific and Theoretical Conference (October 6–7, Zhytomyr)*. Zhytomyr: Publ. Yevenok O. O.).

5. Добко, Т. (2008). Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. *Дух і Літера: Університетська автономія*, 19, 93–102. Режим доступу: http://shron1.chtyvo.org.ua/Dukh_i_Litera/N19_Universytetska_avtonomiia.pdf (Dobko, T. (2008). Academic culture as a prerequisite for effective management of a modern university in terms of autonomy. *Spirit and Letter: University Autonomy*, 19, 93–102. Retrieved from: http://shron1.chtyvo.org.ua/Dukh_i_Litera/N19_Universytetska_avtonomiia.pdf).

6. Закон України «Про вищу освіту». № 1556-VII (*Law of Ukraine «On Higher Education». 1556-VII*) (2014). Retrieved from: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

7. Ivanyk, S. (2014). *Filozofowie ukraińscy w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper (Ivaniuk, S. (2014). *Ukrainian philosophers at the Lviv-Warsaw School*. Warsaw: Semper Publisher).

8. Миколаєвич, Р. (1967, 1976). Стаття «Ярема і Кудеревич». Рукопис, Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч, Науковий архів Наукової бібліотеки НУ «Києво-Могилянська академія», Київ (Mykolaievych, R. (1967, 1976). Article «Yarema and Kuderevych». Manuscript in preparation, Yarema Yakym Yakymovych (1884–1964) – a literary scholar, a teacher, a psychologist, a public figure, Scientific archive of the Scientific Library of the National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv).

9. Семенов, О. (2016). Академічна культура – фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (59), 192–203 (Semenog, O. (2016). Academic culture – a fundamental component of preparing a doctor of philosophy on the specialty 015 “Professional education”. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (59), 192–203).

10. Смолінська, О. Є. (2014). *Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України*. Суми: Університетська книга (Smolinska, O. Ye. (2014). *Theoretical and methodological foundations of organization of cultural and educational space of Ukrainian pedagogical universities*. Sumy: University book).

11. Стратегія розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016–2022 роки. Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/> (*Strategy of development of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for 2016–2022*. Retrieved from: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/942/>).

12. Фініков, Т. В., Артюхов, А. Є. (Ред.). (2016). *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету*. Київ: Таксон (Finikov, T. V., Artiukhov, A. Ye. (Eds.). (2016). *Academic honesty as the basis of sustainable university development*. Kyiv: Tucson).

13. Хоружий, Г. Ф. (2012). *Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Khoruzhyi, H. F. (2012). *Academic culture: values and principles of higher education*. Ternopil: Educational book – Bohdan).

14. Яким Ярема – вчений і воїн. Збірник наукових праць до 130-ліття від дня народження. (2015). Львів (*Yakym Yarema – a scientist and a warrior. Collection of scientific works on the 130th anniversary of birth*. (2015). Lviv).

15. Ярема, О. *Відозва до Академіків-Русинів*. Рукопис, Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч, Науковий архів Наукової бібліотеки НУ «Києво-Могилянська академія», Київ (Yarema, O. *Appeal to the*

Rusyn Academicians. Manuscript in preparation, Yarema Yakym Yakymovych (1884–1964) – a literary scholar, a teacher, a psychologist, a public figure, Scientific archive of the Scientific Library of the National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv).

16. Ярема, Я. (1954). *Виступ на захист проти обвинувачень Т. Круглової на засіданні кафедри у Львівському зооветеринарному інституті, 14.12.1954 р.* Рукопис, Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч, Науковий архів Наукової бібліотеки НУ «Києво-Могилянська академія», Київ (Yarema, Y. (1954). *Speech on defense against the charges of T. Kruhlova at the session of the department at the Lviv Zootechnical Institute, December 14, 1954.* Manuscript in preparation, Yarema Yakym Yakymovych (1884–1964) – a literary scholar, a teacher, a psychologist, a public figure, Scientific archive of the Scientific Library of the National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv).

17. Ярема, Я. (1962). *Виступ на прощальній зустрічі у Львівському зооветеринарному інституті.* Рукопис, Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч, Науковий архів Наукової бібліотеки НУ «Києво-Могилянська академія», Київ (Yarema, Y. (1962). *Speech at a farewell meeting at the Lviv Zoo Veterinary Institute.* Manuscript in preparation, Yarema Yakym Yakymovych (1884–1964) – a literary scholar, a teacher, a psychologist, a public figure, Scientific archive of the Scientific Library of the National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv).

18. Ярема, Я. (1935). *Психологія вчительського звання.* Рукопис, Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч, Науковий архів Наукової бібліотеки НУ «Києво-Могилянська академія», Київ (Yarema, Y. (1935). *Psychology of Teacher's Rank.* Manuscript in preparation, Yarema Yakym Yakymovych (1884–1964) – a literary scholar, a teacher, a psychologist, a public figure, Scientific archive of the Scientific Library of the National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv).

19. Ярема, Я. (1911). Рецензія «Онуфрій Солтис. Учебник німецької мови для самоуків. Накладом філії Руского тов. педагогічного. Тернопіль. 1910. Ст. 80». *Наша школа, Кн. 1, 57–58* (Yarema, Y. (1911). Review «Onufrii Soltys. German textbook for self-study. Excess of the branch of the Ruskyi pedagogical society. Ternopil, 1910. p. 80». *Our School, 1, 57–58*).

20. Ярема, Я. (2003). На педагогічні теми. *Яким Ярема, С. Ярема (ред.), (с. 109–117).* Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка (Yarema, Y. (2003). On pedagogical themes. *Yakym Yarema, S. Yarema (ed.), (pp. 109–117).* Lviv: Publishing Center of Ivan Franko National University of Lviv).

РЕЗЮМЕ

Зверюк Руслан. Яким Ярема как представитель и творец национальной академической культуры.

Целью написания статьи стало выяснение черт академической, в том числе и профессионально-педагогической, культуры в разрезе личности Якова Якимовича Яремы, и определение на основании этого институциональных черт национальной академической культуры досоветского периода. Результаты проведенных исследований позволили сделать вывод о том, что Яким Ярема является не только ее представителем, но и творцом. Благодаря изучению индивидуальных характеристик его научной, профессионально-педагогической культуры определены компоненты национальной академической культуры начала XX века (до ее изменения на советскую), в основе действенности которой – личные ответственность и компетентность.

Ключевые слова: Яким Ярема, национальная академическая культура, профессионально-педагогическая культура, черты академической культуры, академическая этика, критика, цитирование, научная дискуссия.

SUMMARY

Zveryuk Ruslan. Yakym Yarema as a representative and creator of the national academic culture.

The purpose of the article is to find out the features of academic culture, including professional-pedagogical, in the context of the personality of Yakym Yakymovych Yarema (1884–1964), Ukrainian teacher, psychologist, philosopher and philologist. On this basis, the identification of the institutional features of the national academic culture of the pre-soviet period was done. The uniqueness of the figure of Ya. Yarema in the aspect of studying the national academic culture is that he has combined a lot of different factors, which influence its quality, and all of them are in line with the history of Ukraine, which enables generalizations. The first of these is the variety of cultures, including academic Ukrainian, Polish, Austrian, Czech, and Soviet. Secondly, Yakim Yarema's practical activities were connected with various aspects of cultural and educational life (teaching, directing, teaching, and head of the department). The third factor influencing the academic culture is the combination of labour experience in emigration, occupation, and periods of statehood absence. The results of conducted theoretical and practical research with the use of appropriate methods (content analysis, synthesis, comparison, descriptive, distributive analysis, and method of studying archival materials, interviews, method of biography and memoirs sources study) allowed concluding that Yakym Yakymovych is not only a representative, but also the creator of the national academic culture. In this regard, the following features of his individual academic code are defined: respect for teachers and colleagues and strict adherence to communicative ethics and subordination; uncompromising attitude toward people outside the academic environment; a tough position regarding the inadmissibility of access to the professional discussion of incompetent participants; balance, restraint and respect for pupils, students, colleges; high academic integrity, pedanticity in the use of the ideas of other authors, scrupulosity in citation; the criticality of the analysis and the ironic nature of criticism in scientific discussion; target orientation of the scientific text on the audience. The components of the national academic, including professional-pedagogical, culture of the beginning of the twentieth century (before its change into Soviet) were determined on the basis of these features. This structure is pyramidal-hierarchical, in its basis – the active subjectivity of the participants in academic interactions, the top is the academic elite. At the basis of the effectiveness of the academic culture of that period lies personal responsibility and competence. Perspectives for further research on the scientific and pedagogical heritage of Yakym Yarema are determined by the need to identify those features of academic culture, which have a historical and methodological basis, are therefore organic, thus contributing to the new formation of Ukrainian academic culture.

Key words: Yakym Yarema, national academic culture, professional-pedagogical culture, features of academic culture, academic ethics, criticism, citation, scientific discussion.

УДК 373.21

Володимир Онопрієнко

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-4682-6479

Едуард Походня

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-7860-1557

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/327-341

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНИХ ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ

Проведено роботу з формування елементів екологічної грамотності у старшій групі дитячого садку. Установлено, що основною метою екологічної освіти має бути формування екоцентричного світогляду, яке б створювало екологічну свідомість, що базується, у свою чергу, на екологічній грамотності всіх соціальних верств населення та всіх його вікових груп. Програми вдосконалення екологічної грамотності в дітей дитячого садка була розроблена у формі проекту «Екологія – в дитячий садок», який переданий керівництву та вихователям дитячого садка № 22 м. Суми. Проект включає в себе: а) правове й педагогічне обґрунтування; б) аналіз стану екологічної освіти та виховання в дитячому садку; в) змістову реалізаційну частину. Реалізація проекту «Екологія – в дитячий садок» була розпочата в лютому 2017 року на базі дитячого садка № 22 м. Суми.

***Ключові слова:** екологічна освіта, екоцентричний світогляд, антиекологічні рухи, тематичні бесіди, екологічна грамотність, екологічна стежка, живий куточок.*

Постановка проблеми. Основною метою екологічної освіти має бути формування екоцентричного світогляду, яке б створювало екологічну свідомість, що базується, у свою чергу, на екологічній грамотності всіх соціальних верств населення та всіх його вікових груп. Виховання підростаючого покоління відповідно до ідеалів екологічної особистості пов'язується з вихованням почуття відповідальності – відповідальності за існування, за біосферні процеси, з якими нерозривно пов'язано існування людства.

Згідно з Л. В. Мойсеєвим (2004) та В. П. Онопрієнком (2010), завданнями екологічної освіти є:

1. Формування системи екологічних знань та екологічної культури окремої особистості.
2. Формування системи уявлень про світ природи як сукупності конкретних природних об'єктів.
3. Розуміння багатосторонньої цінності природи як джерела матеріальних і духовних сил суспільства; формування екологічного ставлення (позитивного, дбайливого, відповідального, суб'єктного) до природи.
4. Формування вмінь і навичок природовідповідної поведінки й потреби спілкування з природою.
5. Формування навичок природоохоронної діяльності.

6. Освоєння стратегій та технологій взаємодії з природним і соціальним навколишнім середовищем у промисловості й сільському господарстві.

7. Розвиток альтернативного та прогностичного мислення, екологічної свідомості, екологічної культури при аналізі природних об'єктів і діяльності у природі [11, 14].

Важливою особливістю екологічної освіти та виховання є вимога безперервності. Вона повинна починатися в родині, тривати в дошкільних установах, у школі, у вищих навчальних закладах і завершуватися в системі підвищення кваліфікації фахівців. При цьому початкові ланки і, зокрема, дитячі садки є відповідальними й часто вирішальними ланками у формуванні в будь-якої людини її екологічного світогляду.

Проблеми охорони навколишнього середовища як середовища проживання людини в останні десятиліття турбують не тільки уряди всіх країн світу, а й широку громадськість.

Корисну роботу з екологічної освіти та виховання, охорони природного середовища ведуть міжнародні громадські організації. Основними з них є: Міжнародний союз охорони природи, Всесвітнє товариство захисту тварин, Грінпіс та ін. Низка громадських організацій і рухів сформувалася і в Україні (Громадська оцінка, 2003) [3]. Це такі громадські організації: Українське товариство охорони природи, Національний екологічний центр України та ін.

Але існують і альтернативні антиекологічні рухи. Вони є в всіх країнах світу і часом вельми активні. Двигуном таких рухів виступають споживчі настрої деяких груп населення (в основному сільського) в безпосередній близькості до проживання яких створюються національні парки й заповідники. Не раз антиекологічні протести потрясли і громадськість України. Вони виникали неодноразово.

У 2010 році антиекологічні протести пройшли у зв'язку з організацією національного парку «Гомільшанський ліс» – однієї з двох кращих курортних зон Харківської області. Були зібрані під відповідним зверненням підписи більше 250 жителів прилеглих сіл із вимогою ліквідувати національний парк.

Аналогічні акції протесту були з приводу створення національного парку «Тузловські лимани», розташованого на узбережжі Чорного моря. Відвідувачі писали, що це справжній рай для птахів. Рожеві пелікани, Червоноволі казарки, лелеки, чаплі. Захоплюючі пейзажі, унікальні ландшафти і степове повітря, краса змішаного лісу. Але навколо розмірів цього парку і схеми його зонування розгорнулася жорстока боротьба з певною частиною місцевого населення, яке позбавлялося браконьєрських промислів риби й полювання.

У 2017 році з протестами в обласну адміністрацію Сумської області звернулася група антиекологів з приводу Ландшафтного Регіонального

Парку «Сеймський». Це найбільша за площею природно-заповідна територія Сумської області (98857,9 га). Вона знаходиться в західній частині області вздовж долини мальовничої річки Сейм. Тут ростуть збережені майже в незайманому стані ліси і луки, багаті рідкісними видами рослин і тварин, багато з яких занесені в «Червону книгу» України (12 видів). У Сеймському РЛП зараз мешкає близько 40 видів ссавців, 150 видів птахів (гніздяться), 6 видів плазунів, 10 видів земноводних і 30 видів риб. Це є значним показником для природоохоронної території такого рівня і ще раз доводить високу репрезентативність парку та його видатну роль у збереженні й примноженні тваринного світу Сумщини. Проте частина місцевого населення стала проводити акції протесту перед Обласною Радою. Вони спиралися на рішення районних адміністрацій Путивльського, Буринського та Кролевецького районів, які підтримали браконьєрів і висловилися за знищення цього парку. Однак обласна адміністрація відмовила протестуючим у їхніх вимогах.

Такі акції є свідченням низької екологічної грамотності деякої частини населення України, тієї грамотності, яка закладається ще в дитячому віці і продовжує поповнюватися в шкільні й післяшкільні роки. На думку більшості вчених і педагогів, сьогодні необхідний цілісний підхід до розгляду потреб, цінностей, прав і обов'язків дошкільнят, що має на увазі побудову динамічної системи взаємодії і взаємозалежності, що включають чітке усвідомлення системи екологічних цінностей.

Аналіз актуальних досліджень. Особливо актуальною і порівняно мало розробленою є проблема формування екологічної грамотності й система екологічного виховання в дошкільних дитячих установах – дитячих садках.

Основне програмно-методичне забезпечення екологічного виховання дошкільників відображене у програмах «Українське дошкілля» (А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богінч, Н. В. Гавриш та ін.).

Проблема екологічного виховання дітей дошкільного віку набуває великого значення у психолого-педагогічних наукових дослідженнях, а також у роботі практиків. Сьогодні заслуговують на увагу праці О. Водовозової, Л. Шлегер, Є. Тихеєвої, Н. Яришевої, де значна увага приділяється глибокому ознайомленню дошкільників із рослинним і тваринним світом рідного краю. Їхні праці розкривають шляхи реалізації основних дидактичних принципів, на основі яких у дошкільників формується розуміння зв'язків людини і природи та їх взаємозалежностей, що сприяє розвиткові яскравих вражень дітей від спостережень природи України та свого регіону зокрема.

Базовим компонентом дошкільної освіти України визначається, що природничо-екологічна компетенція передбачає таке: кожна дитина має бути обізнана з природним середовищем планети Земля та Всесвітом як цілісним організмом, у якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди, Сонце, Місяць тощо; усвідомлювати їх значення для

діяльності людини. Разом із цим, дитина має сприймати природу як цінність, виокремлювати позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи та регулювати власну поведінку в природі.

Отже, кожний дошкільник повинен усвідомлювати себе частиною великого світу природи; знати про залежність власного здоров'я, настрою, активності від стану природи, її розмаїття і краси; виявляти інтерес, бажання й посильні вміння щодо природоохоронних дій; знати про необхідність дотримання людиною правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, заощадливо використовувати природні багатства. Водночас в умовах сьогодення актуальним залишається питання озброєння дошкільників знаннями про гуманне ставлення до тварин (С. Ніколаєва, К. Фабрі); розширення знань про сезонні зміни в житті рослин (Е. Замкінд), та живої природи в цілому (П. Саморукова). У контексті піднятої проблеми сьогодні викликають інтерес праці Н. Лисенко, О. Білан, Л. В. Калуської, О. Максименко, З. Плохій, де визначено та розкрито мету, завдання екологічної освіти, їх погляди на шляхи реалізації в умовах дошкільних навчальних закладів [1; 5; 15; 16].

Мета дослідження: а) вивчити стан екологічної освіти й виховання в дитячих садках на прикладі одного з дитячих садків міста Суми; б) здійснити аналіз експериментального матеріалу, одержаного у процесі проведення бесід, анкетувань та визначити основні напрями формування екологічної свідомості учасників освітнього середовища дошкільного дитячого закладу.

Матеріали та методика досліджень. Програми вдосконалення екологічної грамотності в дітей дитячого садка була розроблена у формі проекту «Екологія – в дитячий садок», який переданий керівництву і вихователям дитячого садка № 22 м. Суми. Проект включає в себе: а) правове й педагогічне обґрунтування, б) аналіз стану екологічної освіти та виховання в дитячому садку, в) змістову реалізаційну частину.

Дитячий садок № 22 у своєму розпорядженні має достатню базу для проведення екологічної роботи з дітьми. При дитячому садку є два внутрішніх дворики. На одному є дерева з годівницями для птахів і міні-басейн зі штучною рибою. Інший внутрішній дворик має альпійську гірку з різними рослинами і альтанку, зручну для проведення бесід із дітьми на свіжому повітрі.

У дитячому садку є гарний живий куточок з багатим асортиментом кімнатних рослин. При живому куточку є акваріум з черепахами. Групову бібліотеку поповнили літературою про природу, яку використали для тематичних бесід. У сукупності матеріальна база дитячого садка цілком достатня для проведення екологічної освіти та виховання дітей.

Правові та педагогічні основи для реалізації екологічного виховання та освіти в дошкільних закладах. Збереження природних умов, придатних для життя людини, вимагає від неї цілісного світосприйняття

дійсності, залучення до духовних і морально-етичних зразків життєдіяльності в навколишньому середовищі. Найважливішим правовим імпульсом для створення «стійкої цивілізації», що знаходиться в рівновазі з природним середовищем, стала конференція ООН із навколишнього середовища та розвитку, що відбулася в Ріо-де-Жанейро в 1992 р. і визначила нову культурну концепцію для всіх народів світу. На ній був розроблений «Порядок денний на XXI століття», що включає еколого-політичний каталог заходів і план дій на наступне століття. У даному документі раніше роздільні сфери – екологічна і соціальна – зазначаються як чинники, що доповнюють один одного. Конференція показала, що навколишнє середовище й соціально-економічний розвиток більше не можуть розглядатися як ізольовані області.

Загострення екологічної проблеми в Україні диктує необхідність інтенсивної освітньої роботи з формування в дітей і батьків екологічної свідомості, культури природокористування. У даний час в Україні є правові юридичні підстави для широкого розгортання такої роботи.

Основу екологічного законодавства становить Конституція України, яка визначає основи правового регулювання охорони навколишнього середовища. Конституція України встановила право кожного на безпечне для життя і здоров'я довкілля.

Еколого-правове регулювання системи екологічної освіти ґрунтується на нормах Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища» від 25 червня 1991 р., який передбачає мету, завдання, принципи та механізми забезпечення ефективного природокористування, охорони навколишнього середовища, екологічної безпеки. Важливим джерелом екологічного права є Закон України «Про природно-заповідний фонд» від 16 червня 1992 року, оскільки він визначає правові основи організації, охорони, ефективного використання природно-заповідного фонду України, відтворення його природних комплексів і об'єктів.

Система освіти й виховання в дошкільних установах регулюється Законом України «Про дошкільну освіту», прийнятим 14 жовтня 2010 року. Стаття 7 цього закону ставить за мету «виховання в дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля».

Згідно з Законом України, у дитячих садках створюються такі групи: ясельний; молодший дошкільний; середній дошкільний та старший дошкільний вік.

Екологічні освітні та виховні компоненти в основному можуть реалізуватися у старшій дошкільній групі, хоча окремі їх елементи застосовуються і в більш молодших вікових групах.

Результати досліджень. Реалізація проекту «екологія – в дитячий садок». Реалізація проекту «Екологія – в дитячий садок» була розпочата в лютому 2017 року на базі дитячого садка № 22 м. Суми. На першому етапі було проведено анкетування вихователів і батьків. На другому етапі в період з лютого до грудня 2017 року нами за участю вихователів проведені 10 тематичних бесід, екскурсія дітей старшої групи на дослідне поле агрономічного факультету СНАУ, взято участь у практичній роботі дітей із догляду за кімнатними квітами і сформований маршрут екологічної стежки на території дитячого садка. Крім того, було прочитано для дітей кілька дитячих книг природоохоронної тематики.

За підсумками кожного з проведених екологічних заходів проводилася заключна бесіда з дітьми у формі вікторини, опитування. Дітям задавалися питання, які допомагали уточнити, наскільки вони запам'ятали екологічну інформацію і як правильно її зрозуміли.

Особливості методики екологічного виховання дошкільнят полягають у тому, що характерною рисою й обов'язковою вимогою є безпосередній контакт дитини з об'єктами природи, живе спілкування з рослинами і тваринами, спостереження і практична діяльність по догляду за ними, осмислення побаченого у процесі обговорення. Опосередковане пізнання природи – читання книг, казки, перегляд презентацій, фільмів, телепередач, картин тощо має другорядне значення: його завдання – розширити й доповнити ті враження, які дитина отримує від безпосереднього контакту з об'єктами природи. У цьому полягає своєрідність сприйняття світу в дітей, що відрізняє їх від дорослих.

Оцінка екологічної компетентності батьків дошкільнят та вихователів дитячих садків. Вихователь дитячого дошкільного закладу є значимою фігурою в житті дітей, він навчає й розвиває дітей дошкільного віку, від його якостей, від його здібностей у кінцевому підсумку багато що залежить у долі дітей. Він доглядає одночасно за багатьма дітьми і несе відповідальність за життя та здоров'я кожної дитини.

Поняття «професійна компетентність педагога» відображає особисті якості педагога-вихователя в дитячому садку, що дозволяють йому самостійно й ефективно вирішувати педагогічні завдання, що формулюються ним самим або адміністрацією освітньої установи. Під педагогічною компетентністю педагога розуміється єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Складовою частиною професійної компетентності вихователя повинна бути його екологічна компетентність.

Для оцінки екологічної компетентності батьків і вихователів нами були розроблені дві спеціальні анкети та проведено анкетування. Анкетуванням було охоплено 3 вихователя, що працюють зі старшими групами і 23 людини батьків. Результати анкетування були наступними.

Анкета для вихователя дитячого садка

1. Стаж роботи вихователем

- 1–2 роки
- 3–5 років
- більше 5 років

Вихователі в старших групах мають стаж понад 5 років.

2. Чи проводите Ви заняття з дітьми:

- з музичного виховання – так/ні
- по патріотичному вихованню – так/ні
- по екологічному вихованню – так/ні

Роботу з екологічного виховання проводять всі 3 вихователя.

3. Чи проводили Ви екскурсії з дітьми:

- на виробничі підприємства – так/ні
- в парки та інші зелені насадження – так/ні
- на сільськогосподарські ферми – так/ні

Екскурсії проводяться тільки на виробничі підприємства міста і в парки.

4. Чи відчуваєте Ви у своїй повсякденній роботі брак знань в деяких напрямках?

- педагогічному – так/ні
- юридичному – так/ні
- біологічному – так/ні
- екологічному – так/ні

Одна з вихователів вважає, що їй не вистачає знань із біології. Всі три виховательки вважають, що їх екологічна підготовка є достатньою.

5. Чи проводите Ви з дітьми роботу по посадці квітів та інших рослин?

Таку роботу проводять всі три виховательки.

6. Чи проводите Ви з дітьми бесіди про необхідність оберігати зелені насадження ?

Так, проводять всі три виховательки

7. Чи є у вас у дитячому садку живий куточок?

Так, живий куточок є. Використовується.

8. Назвіть, яку літературу Ви читали з охорони природи та з екології.

Названо по одному популярному джерелу.

9. Які книги про природу і дбайливе ставлення до неї Ви читали дітям?

Одна вихователька читала дітям «Рослини України та Сумщини», інша нібито читала дітям книгу «Екологічне виховання в ДНЗ».

10. Які форми роботи Ви використовуєте для формування в дітей гуманного ставлення до тварин: комах, птахів, котів, собак та ін.

Названо дидактичні ігри та вікторини.

11. *Виставляєте Ви з дітьми годівниці для птахів?*

Три відповіді «так».

12. *У чому ви бачите причини недбалого, часом безжалісного ставлення до природи?*

Названо тільки розпалювання багать у лісі.

13. *Які методи Ви використовуєте для формування в дітей уявлення про об'єктивну красу природи?*

Читання дитячих книг і вивчення віршів.

14. *Чи проводите Ви з дітьми екологічні вікторини?*

Відповідь «так» без розшифровки.

15. *Чи проводите Ви з дітьми екологічні свята?*

Відповідь «так» без розшифровки.

16. *Чи проводите Ви з дітьми фенологічні спостереження?*

Ні, фенологічні спостереження не ведуться.

17. *Чи знайомите Ви дітей із основними рослинами і тваринами Сумщини?*

Так.

Якщо «так», то в якій формі?

Тільки у формі екскурсій.

18. *Чи даєте Ви дітям завдання намалювати екологічний малюнок?*

Так.

19. *Чи практикуєте роботу з організації екологічних стендів і екологічних виставок?*

Відповідь «так», але таких стендів і виставок у ДНЗ немає.

20. *Чи існує у вашому дитячому садку екологічна стежка?*

Відповідь «так», але фактично така стежка в ДНЗ не оформлена.

Анкета для батьків

В анкетуванні взяли участь 23 представників батьків (батьки і матері).

Були отримані такі результати.

1. *Чи є у Вас кімнатні квіти, які?(Якщо ні, то чому?)*

Кімнатні рослини є у 100 % сімей.

2. *Чи є в сім'ї собака, кішка або інші тварини?*

Домашні тварини є тільки у 30 % сімей. В основному це кішки.

3. *Хто доглядає за тваринами чи рослинами ?*

У 92 % це матері і бабусі, у 8 % за участю дитини.

4. *Що робить при цьому дитина (годує, грається з ним, поливає чи нічого не робить)?*

У 8 % сімей – це полив квітів, в 92 % дитина в догляді за рослинами не бере участь.

5. *Чи читаєте Ви дитині книги про природу?*

96 % сімей читають, в 4 % ні, оскільки немає на це часу.

6. *Буваєте Ви з дитиною на природі?(Якщо так, то де саме?)*

100 % сімей «так», міські парки й річка.

7. *Чи розповідаєте Ви дитині про користь дерев, лікарських трав, ягід, комах, птахів?*

100 % сімей відповіли «так».

8. *Чи знаєте Ви, що таке екологія (що вона вивчає, чим займається?), дайте своє визначення цьому поняттю.*

Тільки одна сім'я дала правильне визначення «екології», 43 % сімей дали невірні визначення, інші 53 % сімей ухилилися від відповіді на це питання.

9. *Чи цікавлять Вас особисто проблеми екологічного виховання дітей?*

87 % сімей відповіли «так», але не відповіли на питання про метод реалізації.

10. *На Ваш погляд, чи володієте Ви достатньою інформацією про природу нашого краю, щоб відповісти на питання дитини?*

Тільки 54 % сімей вважають, що вони мають такі знання.

11. *Чи вважаєте Ви за необхідне формулювати екологічні уявлення дітей вже з дошкільного віку?*

У цьому впевнені 92 % сімей.

12. *Чи бере участь Ваша дитина в посіві насіння для вирощування розсади овочів, квітів та щоденним спостереженням за сходами?*

Бере участь тільки в 69 % сімей.

13. *Чи достатньо уваги, на Ваш погляд, у дошкільному закладі освіти приділяється екологічній освіті дітей?*

Тільки 69 % сімей вважає, що екологічна освіта дітей знаходиться на достатньому рівні.

14. *Як це відображається на вашій дитині:*

а) *дитина ділиться враженнями від спостережень за живою та неживою природою, результатом експериментально-дослідної діяльності в дитячому садку;*

б) *звертає увагу на навколишню природу;*

в) *цікавиться віршами, розповідями, прислів'ями, переглядом фільмів, слайдів про природу, рослинний та тваринний світ?*

г) *Інше.*

Переважно батьки помічають збільшення уваги дитини до природи.

15. *Чи цікавитесь Ви матеріалами про виховання в дітей екологічної культури, розміщених на стенді?*

Цікавиться 85 % сімей.

16. *Як ви вважаєте, чи потрібно в ДНЗ проводити роботу з екологічної просвіти батьків?*

Відповідь «так» тільки в 54 % сімей.

17. Якій формі ви надали б перевагу здійснення екологічної обізнаності батьків? (інформаційних стендів, консультації, тематичні зібрання, екологічні проекти, акції, свята, семінари, практикуми) інше.

Переважно стенди, свята і проекти.

18. Чи готові ви взяти участь у заходах, що плануються в дитячому садку в межах екологічної освіти дітей?

До цього готові тільки 38 % сімей.

19. Чи можна оцінити роботу ДНЗ із екологічної просвіти та залученню батьків у процес екологічної освіти дітей позитивно?

Тільки 69 % сімей оцінюють позитивно цей напрям роботи ДНЗ.

20. Ваші пропозиції, побажання щодо організації екологічної освіти в дитячому садку?

Тільки одна сім'я висловила побажання щодо посилення екологічної роботи.

21. Чи посадили Ви дерево?

До посадки дерев заохочував дітей 61 % сімей.

22. Чи майстрували ви коли-небудь годівницю для птахів?

Також тільки 61 % сімей.

23. Дивиться ваша дитина діафільми, слайди, телепередачі про природу?

У 85 % сімей «так».

24. Чи любить Ваша дитина бувати в лісі?

«Так», крім однієї сім'ї.

25. Чи часто ви буваєте з дитиною в лісі?

Менше половини сімей бувають у лісі часто. Решта рідко, іноді.

26. Чи знає Ваша дитина назви дерев, квітів, ягід тощо?

85 % сімей знає основні дерева і трави.

27. Чи розповідаєте Ви дитині про користь дерев, лікарських трав, ягід, комах, птахів?

У 92 % сімей розповідають.

28. Чи проявляє Ваша дитина турботу про тварин та рослин?

Це відзначили тільки в 92 % сімей.

Підводячи підсумки анкетного опитування вихователів і батьків, слід зазначити, що на питання про те, чи потрібно приділяти увагу екологічному вихованню дошкільника вихователі відповіли позитивно. Але фактично відповіді на питання № 8, 9, 12 і 20 свідчать про слабку екологічну підготовку вихователів. Проблема може бути вирішена тільки включенням екологічного блоку інформації та програми курсів підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ.

Оцінюючи роботу батьків із екологічного виховання дітей, слід визнати, що вона є недостатньою. Деякі сім'ї (в середньому приблизно 25 %) взагалі не

надають цьому значення, а інші розуміють важливість проблеми, але реалізується вона формально. В основному батьки покладаються в цій проблемі на ДНЗ. Ця ситуація підвищує відповідальність працівників ДНЗ за формування екологічної грамотності дітей.

Серед форм, у яких можливе здійснення екологічної освіти в умовах дошкільної освітньої організації, слід рекомендувати в основному такі: тематичні екологічні бесіди, практична діяльність із догляду за рослинами і тваринами, читання й обговорення природоохоронної художньої літератури, екологічні казки та екологічна стежка. Ці форми з необхідною корекцією були висунуті нами для реалізації протягом 2017 року і переважно виконані.

Екологічна стежка. Оскільки поїздки дітей у національні парки або заповідники Сумської області, у яких створені екологічні стежки, майже неможливі, то необхідно створити екологічну стежку, або краще сказати, міні-екологічну стежку безпосередньо на території дитячого садка. Методика створення екологічних стежок добре розроблена (Степаненко та ін., 2013).

Створити стежку на території дитячого садка можна, якщо його ділянка досить велика і на ній є природне розмаїття й цікаві об'єкти. Специфіка такої стежки полягає в тому, що загальна протяжність її невелика, і основна частина об'єктів створюється спеціально, що дозволяє підібрати їх так, як необхідно для формування в дітей екологічної грамотності.

Помітивши на території дитячого садка маршрут екологічної стежки, уздовж неї потрібно розмістити необхідні об'єкти. Це невелика галявина, ділянка лісопосадки, старі розлогі дерева, алея, дерева з годівницями, пташиними гніздами, культурні посадки (сад, розарій, клумба), можливо маленька водойма тощо. Уздовж окремої ділянки стежки необхідно висадити основні види лікарських рослин, уздовж іншої – кілька видів рідкісних рослин, які охороняються в Сумській області. Необхідно висадити й різні види медоносних трав: вони привернуть різноманітних запилювачів: бджіл, джмелів, метеликів тощо, які будуть служити цілям екологічної освіти і виховання.

Добре, коли на екологічній стежці поряд із рослинами є ще й об'єкти тваринного світу: шпаківня зі шпаками, годівниця для птахів, мурашник. Дитячому садку № 22 рекомендовано навесні 2018 року висадити на другому внутрішньому дворіку основні лікарські рослини (валеріана, собача кропива, ромашка аптечна та інші види, найбільш поширені й популярні в народній та офіційній медицині). Методика таких екскурсій із дітьми вже розроблена в літературі (Денисюк, 2008) [4].

У педагогічній літературі рекомендується в кінці екологічної стежки зробити майданчик для відпочинку з лавочками, де вихователь із дітьми можуть підвести підсумки проходження по екологічній стежці і просто відпочити.

Проходженням по екологічній стежці дітей може керувати вихователь або спеціально запрошений для цього еколог-професіонал.

Читання книг екологічного спрямування з обговоренням і заучування віршів про природу. У план заходів, що проводяться вихователями з формування екологічної грамотності дітей, необхідно включити читання книг про природу екологічного спрямування з їх обговоренням. А також читання або розповідь казок, відповідної тематики. В. О. Сухомлинський (1982) писав: «Казка невіддільна від краси... завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, висловлює своє ставлення до добра і зла».

Серед багатьох казок і книг про природу і дбайливого до неї ставлення насамперед можна рекомендувати: В. Шевчук «Панна квітів», М. П. Солтис-Смирнова «Бережімо Землю», Д. Дарелл «Балакучій пакунок», Е. Мозер «Мануель і Діді», М. Савка «На болоті», Д. Амфт «Як полюбити Павучка?», М. Прохасько та Т. Прохасько «Куди зникло море», Т. Вікторова «Шубки-невидимки», «Лисеня та цуценя», О. О. Лопатіна, М. В. Скребцова «Оповіді матінки землі», В. О. Сухомлинський «Квітка сонця».

У цілому, асортимент таких книг українською та іншими мовами досить багатий і дозволяє активно формувати в дітей любов до природи та всіх живих істот.

Додатково рекомендується заучування невеликих віршів про природу і дбайливе ставлення до рослин та тварин. Можна рекомендувати такі вірші: «Вербові сережки», «Горобина», «Грибний дощик», «Де ти ластівко літала», «Диво-трава», «Жоржина», «Зацвіли каштани», «Котики-Воркотики», «Лісова колиска» та ін.

Багато таких віршів наводиться на природоохоронних дитячих сайтах Інтернету: <http://fantazii.in.ua/stihi/ukrainskie-stihi/o-prirode.html>, http://svatovo.ws/verses_nature.html, <http://dovidka.biz.ua/virshi-proprirodu-dlya-ditey> тощо.

Догляд за рослинами і тваринами в живому куточку та вдома. Живий куточок необхідний для повної реалізації завдань формування у дітей екологічної грамотності. За допомогою живого куточка вирішується багато педагогічних завдань: а) постійна присутність рослин і тварин формує в дітей почуття єдності з природою і її об'єктами, б) систематично-етичні спостереження в куточку природи розвиває конкретні уявлення про рослини і тварин, в) залучення дітей до догляду за мешканцями живого куточка прищеплює дбайливе й відповідальне ставлення до живих істот, виховує любов до природи, г) здорові та красиві рослини і тварини впливають на емоції дітей, розвиваючи естетичні почуття.

Живий куточок розміщується у спокійному і не галасливому приміщенні, він містить досить широкий асортимент рослин і тварин. Знайомство з ними й догляд (годування, чистка клітки та ін.) є хорошою базою для знайомства з ними дітей та вироблення в дітей любові до світу тварин і рослин.

Як приклади тварин, яких можна утримувати в куточку живої природи, рекомендується низка видів хребетних вітчизняної та зарубіжної фауни, доступних до придбання і які добре виживають в умовах неволі. Це можуть бути жаби, білі миші, канарейки та ін.

С. Н. Миколаєва (2010) особливо звертала увагу на формування в дітей уявлення про екологічно правильне утримання рослин і тварин в кімнатних умовах. Вона писала:

«Екологічно правильне утримання кімнатних рослин – це відповідні їх індивідуальним потребам розміщення у просторі приміщення з урахуванням ступеня освітленості місця; полив у необхідних кількостях; підбір землі потрібного складу й підгодівля добривами в певні моменти життя» [12].

«Екологічно правильне утримання тварин – це створення для них індивідуальних умов, що максимально копіюють природне середовище їх проживання: відведення досить великого простору (наземного, повітряного, ґрунтового, водного), оснащення приміщення (вольєра, акваріума, тераріуму) відповідною атрибутикою з природного матеріалу, створення необхідного температурного режиму, добірка потрібних кормів».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У цілому, діяльність ДНЗ № 22 з екологічної освіти та виховання дітей потребує вдосконалення. ДНЗ рекомендується розробити й виконувати спеціальну програму з екологічної освіти та виховання дітей. Робота з формування в дітей екологічної грамотності повинна бути комплексною і включати різні форми та методи. Основними й найбільш ефективними формами, як показав досвід і літературні дані, є: а) тематичні бесіди екологічного змісту або ті, що включають окремі елементи екологічної освіченості; б) спостереження в природі у процесі екскурсій у ліс, на луг; в) формування екологічних стежок і розробка правил проходження по ним; г) практична робота в живому куточку, робота із догляду за тваринами і рослинами; д) практична участь в очищенні території, зборі сміття; е) конкурси «вгадай рослину», «вгадай тварину».

Додатково рекомендується:

1. На курсах підвищення кваліфікації для вихователів ДНЗ включити до програми екологічний блок, для ведення занять запрошувати фахівців-екологів.

2. Під час проведення батьківських зборів акцентувати увагу батьків на необхідність формування в дітей екологічної грамотності.

3. Удосконалити матеріальну базу ДНЗ № 22, зокрема, поповнити асортимент рослин і тварин у живому куточку, кімнатні рослини забезпечити етикетками з їх назвами, закласти екологічну стежку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горопаха, Н. М. (2001). *Виховання екологічної культури дітей*. Рівне: Волинські обереги (Horopakha, N. M. (2001). *Formation of ecological culture of children*. Rivne: Volyn amulets).

2. Горькова, Л. Г. (2005). *Сценарии занятий по экологическому воспитанию дошкольников (средняя, старшая, подготовительная группы)*. М.: ВАКО (Horkova, L. H. (2005). *Scenarios of classes on environmental education of preschool children (secondary, senior, preparatory groups)*. М.: WAKO).

3. *Громадська оцінка екологічної політики в Україні. Доповідь українських громадських екологічних організацій*. (2003). Київ (*Public assessment of environmental policy in Ukraine. Report of Ukrainian public environmental organizations*. (2003). Kyiv).

4. Денисюк, І. І. (2008). Лікарські рослини в побуті і народній медицині. В *Дослідницька робота школярів з біології*, (сс. 262–268). Суми (Denisiuk, I. I. (2008). Medicinal plants in life and folk medicine. In *Research work of schoolchildren in Biology*, (pp. 262–268). Sumy).

5. Калуська, Л. В. (Укл.). (2014). *Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник»*. Тернопіль: Мандрівець (Kaluska, L.V. (Inc.). (2014). *Integrated program of development, training and upbringing of preschool children "Sunflower"*. Ternopil: Traveler).

6. Кравчук, М. А., Краснов, Ю. И., Малинин, В. Н. (2009). Экологический кризис: стратегия выживания. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*, 1 (Kravchuk, M. A., Krasnov, Yu. I., Malinin, V. N. (2009). Environmental crisis: a survival strategy. *Society. Environment. Development (Terra Humana)*, 1).

7. Кузнецова, Е. Ю. (2006). *Экологические стихи и сказки клубов друзей WWF*. М.: Всемирный фонд дикой природы (Kuznetsova, E. Yu. (2006). *Environmental poems and fairy tales of WWF friends clubs*. М.: World Wildlife Fund).

8. Лебедева, Н. В., Дроздов, Н. Н., Криволуцкий Д. А. (2004). *Биологическое разнообразие*. М.: Владос (Lebedeva, N. V., Drozdov, N. N., Krivolutskiy, D. A. (2004). *Biological diversity*. М.: Vlados).

9. Лисенко, Н. В. (1994). *Екологічне виховання дітей дошкільного віку*. Львів: Світ (Lysenko, N. V. (1994). *Ecological upbringing of children of preschool age*. Lviv: World).

10. Лопатина, А. А. (2008). *Сказы матушки земли. Экологическое воспитание через сказки, стихи и творческие задания*. М.: Амрита-Русь (Lopatin, A. A. (2008). *Mother Earth's fairy tales. Ecological education through fairy tales, poems and creative tasks*. М.: Amrita-Rus).

11. Моисеев, Л. В. (2004). Теоретико-методологические основы экологической педагогики. *Успехи современного естествознания*, 7, 67–69 (Moisieiev, L. V. (2004). Theoretical and methodological foundations of ecological pedagogy. *The Advances in Modern Natural Science*, 7, 67–69).

12. Николаева, С. Н. (2010). *Юный эколог*. М.: Мозаика-синтез (Nikolaieva, S. N. (2010). *Young ecologist*. М.: Mosaic-synthesis).

13. Николаева, С. Н. (2004). *Экологическое воспитание младших дошкольников*. М.: Мозаика-Синтез (Nikolaieva, S. N. (2004). *Environmental education of junior preschoolers*. М.: Mosaic-Synthesis).

14. Онопрієнко, В. П. (2010). *Екологічна освіта в системі підготовки сільськогосподарських кадрів*. К.: Знання Укр. (Onopriienko, V. P. (2010). *Ecological education in the system of training of agricultural personnel*. К.: Knowledge of Ukr.).

15. Плохій, З. П. (2010). *Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника: навч. метод. посіб. до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»*. К.: Світич (Plokhii, Z. P. (2010). *We are forming ecological competence of a younger preschooler: manual to the Basic program of development of a child of preschool age "I am in the world"*. К.: Svitych).

16. Білан, О. І., Возна, Л. М., Максименко, О. Л. та ін. (Укл.). (2013). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»*. Тернопіль: Мандрівець

(Bilan, O. I., Vozna, L. M., Maksimenko, O. L. and others. (Eds.). (2013). *The program of development of a preschool child "Ukrainian preschool"*. Ternopil: Traveler).

РЕЗЮМЕ

Онопrienко Владимир, Походня Эдуард. Экологическое образование и воспитание в дошкольных детских учреждениях.

Проведена работа по формированию элементов экологической грамотности в старшей группе детского сада. Установлено, что основной целью экологического образования должно быть формирование экоцентрического мировоззрения, которое бы создавало экологическое сознание, базирующееся, в свою очередь, на экологической грамотности всех социальных слоев и всех его возрастных групп. Программы совершенствования экологической грамотности у детей детского сада была разработана в форме проекта «Экология – в детский сад», который передан руководству и воспитателям детского сада № 22 г. Суми. Проект включает в себя: а) правовое и педагогическое обоснование; б) анализ экологического образования и воспитания в детском саду; в) содержательную реализационную часть. Реализация проекта «Экология – в детский сад» была начата в феврале 2017 года на базе детского сада № 22 г. Суми.

Ключевые слова: экологическое образование, экоцентрическое мировоззрение, антиэкологические движения, тематические беседы, экологическая грамотность, экологическая тропа, живой уголок.

SUMMARY

Onoprienko Volodymyr, Pokhodnia Edward. Environmental education and upbringing in preschool education institutions.

Work was carried out on the formation of elements of environmental literacy in the senior group of kindergarten. It has been established that the main objective of ecological education should be formation of ecocentric worldview, which would create an environmental consciousness, which in turn is based on the environmental literacy of all social strata of the population and all its age groups. Programs for improving the environmental literacy of kindergarten children were developed in the form of the project "Ecology – in kindergarten", which was handed over to the administration and teachers of the kindergarten № 22 in Sumy. The project includes: a) legal and pedagogical substantiation; b) analysis of the state of environmental education and upbringing in kindergarten; c) a meaningful implementation part. The implementation of the project "Ecology in Kindergarten" was launched in February 2017 on the basis of the kindergarten number 22 in Sumy.

In general, the activity of the kindergarten number 22 on ecological education and upbringing of children needs to be improved. The preschool education institution is advised to develop and implement a special program on environmental education and upbringing of children. Work on the formation of children in environmental literacy should be comprehensive and include different forms and methods.

The main and most effective forms, as shown by experience and literature data, are: a) thematic conversations of ecological content or those that include separate elements of environmental education; b) observation in nature in the process of excursions to the forest, to meadow; c) formation of ecological trails and development of rules of passage along them; d) practical work in the living corner, work on the care of animals and plants; e) practical participation in clearing the territory, collecting garbage; f) competitions "guess the plant", "guess the animal".

Key words: ecocentric world view, anti-ecological movements, ecological education, thematic conversations, ecological literacy, ecological trail, living corner.

УДК 37.091.212-055.2-053.6:[796.012.1/.2+613.71/.74]

Павленко Інна

ORCID ID 0000-0002-7065-3387

Лянной Юрій

ORCID ID 0000-0002-3498-3960

Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/342-352

РІВЕНЬ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИЦЬ

У статті розглянуто проблему низької рухової активності учениць старших класів у сучасних умовах. Проведено визначення показників рухової активності старшокласниць за допомогою фремінгемської методики й порівняння їх із нормативними значеннями. Результати оцінки рухової активності учениць старших класів свідчать про її не відповідність нормам. Дослідження проводилося з метою покращення ефективності процесу фізичного виховання. Отримані результати будуть базовими при розробці методики фізичного виховання, спрямованої на збереження та зміцнення фізичного здоров'я старшокласниць і нормалізації їх ваги з використанням засобів оздоровчого фітнесу.

Ключові слова: фізична активність, рухова активність, старшокласниці, фізична культура, школярки.

Постановка проблеми Рухова активність є одним із валеологічних чинників, що сприяє формуванню основ здоров'я та довголіття людини (О. Р. Радзієвський, Г. Е. Верич, 2000; Ю. В. Васьков, 2013).

Правильно організовані фізичні навантаження оптимізують стан системи травлення, допомагають позбутися зайвої ваги, підвищують працездатність і сприяють розвитку розумових здібностей [1, с. 6].

Зниженню рухової активності дітей (гіподинамії) сприяють сучасні тенденції розвитку науки й техніки. Вільний час (вдома, на вулиці, у школі на перервах тощо) школярі проводять, спілкуючись у соціальних мережах або граючи в ігри на різних гаджетах.

У разі недостатньої рухової активності людини, а також при надмірному нервово-емоційному перенапруженні, за свідченнями фахівців, порушується функціональний стан центральної нервової системи як посередника між м'язами і внутрішніми органами. Це спричиняє порушення функціонального стану окремих органів і систем організму та виникнення захворювань. Наслідком гіподинамії учнів можуть бути порушення функції серцево-судинної й дихальної систем, ожиріння, порушення постави, ендокринні та психічні захворювання. На жаль, сучасне фізичне виховання не компенсує повною мірою прогресуючий дефіцит рухової активності дітей та підлітків [4; 5; 6].

Досягнення вагомих результатів у вирішенні проблеми підвищення рівня рухової активності і, як наслідок, покращення фізичного здоров'я

старшокласниць засобами фізичної культури, обумовлює необхідність модернізації фізкультурної освіти шляхом розробки й уведення інноваційних технологій використання різноманітних засобів, методів та форм фізичного виховання, які сприятимуть зміцненню здоров'я і підвищенню рухової підготовленості дітей різного віку [8; 9].

Для досягнення оздоровчого ефекту за допомогою введення інноваційних технологій фізичного виховання необхідна повна інформація про показники фізичного розвитку, функціонального стану основних систем організму й рівня фізичної підготовленості підлітків, тому тема даної роботи є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Існуюча джерельна база з проблеми представлена різноманітними підходами, серед яких роботи І. Таран (2004), О. Губаревої (2001), Д. Хозяїнової (2004), В. Романенко (2006), О. Андрєєвої (2004), у яких розглядаються особливості фізкультурно-оздоровчих занять для різних вікових груп. Разом із тим автори У. Шевців (2006), Н. Москаленко (2011), Л. Петрина (2006), І. Гайдук (2006) наголошують на необхідності впровадження сучасних оздоровчих технологій в урочну форму навчання з метою покращення фізичної підготовленості школярів. Зокрема, у роботі Г. Глоби (2006) розглядається питання оптимізації системи фізичного виховання шляхом упровадження інноваційної системи фізичного виховання з використанням аеробних технологій.

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).

Мета статті – дослідити рівень рухової активності дівчат старшого шкільного віку й визначити шляхи його підвищення в умовах загальноосвітньої школи.

Методи дослідження. Для написання даної роботи застосовувалися такі загальнонаукові методи дослідження, як теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, методи математичної статистики. Проведено визначення показників рухової активності старшокласниць за допомогою фремінгемської методики [2].

Виклад основного матеріалу. З метою визначення рівня рухової активності нами було обстежено 160 старшокласниць, які навчаються в 10–11 класах загальноосвітніх навчальних закладів м. Суми.

Вітчизняні вчені в поняття рухової активності вкладають сукупність усіх рухів, які виконує людина під час своєї життєдіяльності [7, с. 252].

Більшість авторів розглядають проблему низького рівня рухової активності дітей, не враховуючи стать, фізичний розвиток, статеве дозрівання. Але, на нашу думку, обов'язковим фактором нормування в

гігієні дітей та підлітків є врахування вікових особливостей. У підлітковому віці потрібно обов'язково враховувати статеві особливості.

Всю рухову активність старшокласниць поділено на п'ять рівнів: базовий, сидячий, малий, середній і високий. Кожен рівень має енергетичну вартість залежно від витрачених ккал*хв⁻¹ (відповідно: 1,25; 1,4; 2,05; 3,0; 6,25), що дозволяє розрахувати енергетичні добові витрати та скласти середньостатистичну модель режиму рухової активності, властиву певному контингенту підлітків. Для визначення величини енерговитрат у роботі помножено час (у хвилинах), витрачений на м'язові зусилля певної інтенсивності, на ваговий коефіцієнт (у ккал*хв⁻¹), що відповідає рівню цих зусиль та енерговитрат [7, с. 254].

Таблиця 1

**Показники «базового» рівня
тижневої рухової активності старшокласниць**

Дні тижня	10 клас		11 клас	
	хв	ккал	хв	ккал
Понеділок	474	593	480	600
Вівторок	480	600	486	608
Середа	486	608	474	593
Четвер	468	585	468	585
П'ятниця	492	615	462	578
Субота	534	668	516	645
Неділя	540	675	510	638

Динаміка середньостатистичних показників «базового» рівня рухової активності протягом тижня в дівчат 15–17 років показує, що час, затрачений на цей рівень, майже однаковий протягом усього тижня, тому що даний рівень набувається ученицями за рахунок сну (рис. 1).

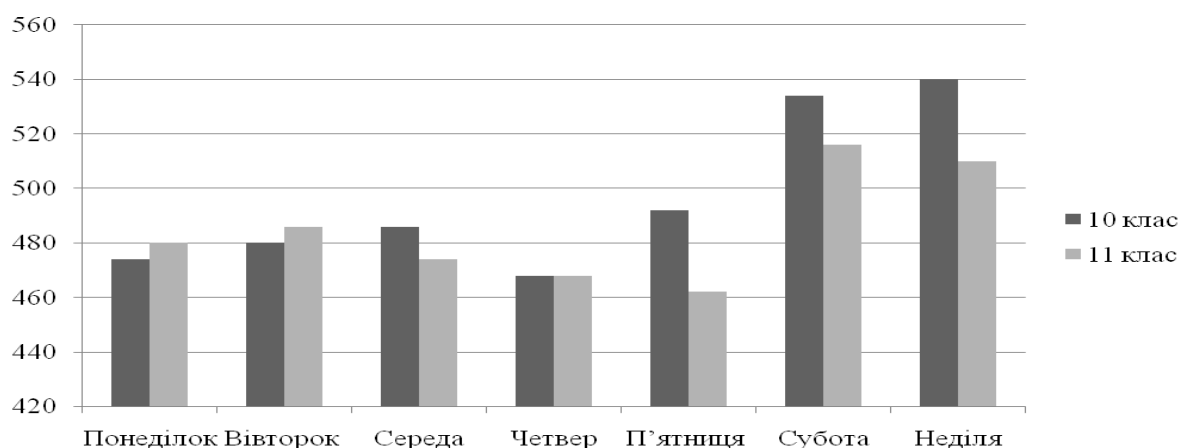


Рис. 1. Динаміка середньостатистичних показників «базового» рівня рухової активності старшокласниць протягом тижня

Таблиця 2

Показники «сидячого» рівня тижневої рухової активності старшокласниць

Дні тижня	10 клас		11 клас	
	хв	Ккал	хв	Ккал
Понеділок	282	395	276	386
Вівторок	270	378	294	412
Середа	288	403	276	386
Четвер	264	370	288	403
П'ятниця	294	412	294	412
Субота	336	470	342	479
Неділя	330	462	324	454

Показники «сидячого» рівня рухової активності, до якого відносяться харчування вдома та школі, читання книг, поїздки в транспорті, перегляд телепередач, настільні та комп'ютерні ігри, у дівчат 10–11 класів дещо змінюються протягом тижня. На вихідних спостерігається зростання витрат часу на даному рівні (14–15 %), тому що старшокласницям не потрібно йти до школи і залишається більше часу на комп'ютерні ігри (рис. 2).

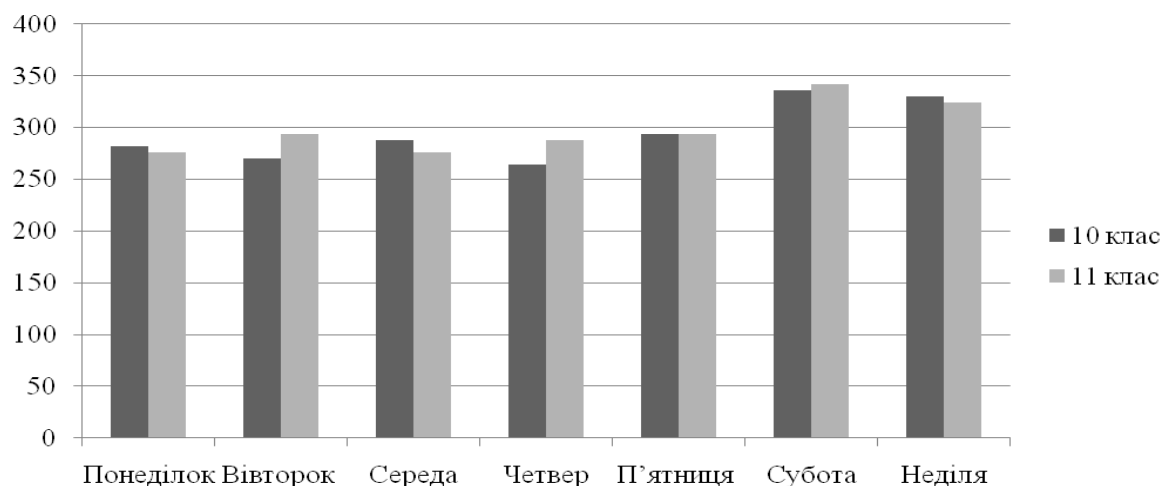


Рис. 2. Динаміка середньостатистичних показників «сидячого» рівня рухової активності старшокласниць протягом тижня

Таблиця 3

Показники «малого» рівня тижневої рухової активності старшокласниць

Дні тижня	10 клас		11 клас	
	хв	Ккал	хв	Ккал
Понеділок	504	1033	498	1021
Вівторок	492	1009	504	1033
Середа	480	984	492	1009
Четвер	522	1070	504	1033
П'ятниця	498	1021	498	1021
Субота	288	590	258	529
Неділя	252	517	276	566

Зміна середньостатистичних показників «малого» рівня рухової активності протягом тижня в досліджуваних старшокласниць показує, що найбільша кількість рухової активності на цьому рівні спостерігається в будні, і такий рівень за тиждень набувається учнями за рахунок переміщення пішки по дорозі до школи, особистої гігієни та за рахунок уроків у школі (рис. 3).

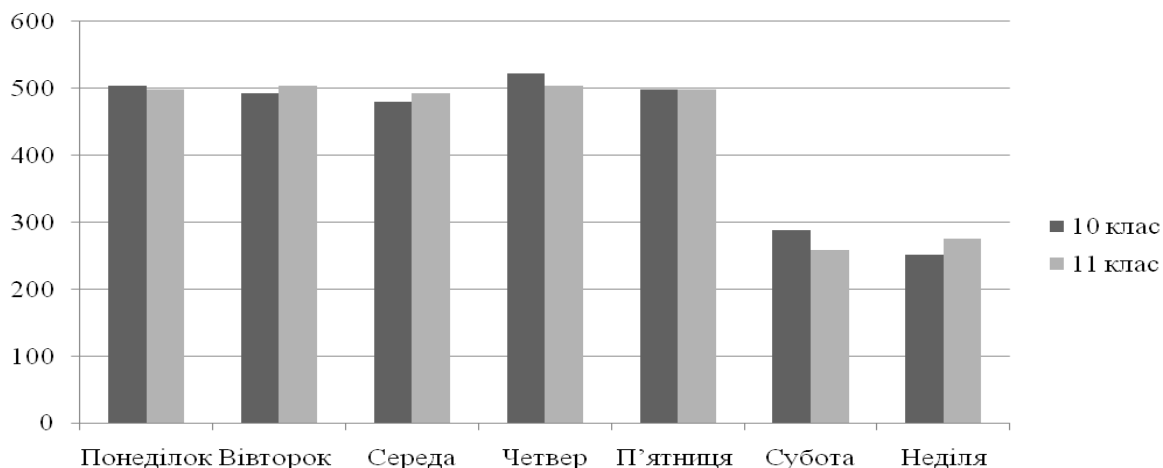


Рис. 3. Динаміка середньостатистичних показників «малого» рівня рухової активності старшокласниць протягом тижня

Таблиця 4

Показники «середнього» рівня тижневої рухової активності старшокласниць

Дні тижня	10 клас		11 клас	
	хв	Ккал	хв	Ккал
Понеділок	180	540	132	396
Вівторок	144	432	156	468
Середа	186	558	150	450
Четвер	138	414	180	540
П'ятниця	90	270	133	400
Субота	246	738	294	882
Неділя	240	720	282	846

Динаміка показників «середнього» рівня рухової активності протягом тижня в дівчат 15–17 років показує, що найбільша кількість рухової активності на цьому рівні спостерігається у вихідні, і такий рівень за тиждень набувається старшокласницями за рахунок допомоги по господарству, прогулянок, ранкової гімнастики, рухливих перерв у школі (рис. 4).

Таблиця 5

Показники «високого рівня» тижневої рухової активності старшокласниць

Дні тижня	10 клас		11 клас	
	хв	Ккал	хв	Ккал
Понеділок	0	0	54	338
Вівторок	54	338	0	0
Середа	0	0	48	300
Четвер	48	300	0	0

П'ятниця	66	413	53	330
Субота	36	225	30	188
Неділя	78	488	48	300

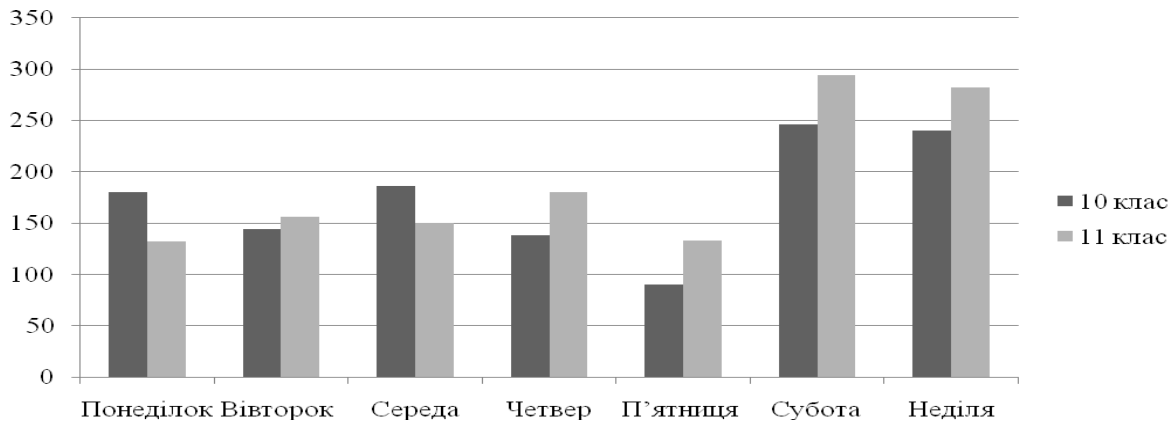


Рис. 4. Динаміка середньостатистичних показників «середнього» рівня рухової активності старшокласниць протягом тижня

Характеризуючи «високий» рівень, необхідно проаналізувати час, що відводиться на: заняття з фізичної культури і регулярні тренування у спортсменок, інтенсивні ігри, біг, катання на санчатах, ковзанах, велосипеді, лижах, самокаті, роликах тощо.

Динаміка середньостатистичних показників «високого» рівня рухової активності протягом тижня у старшокласниць показує, що найбільша кількість рухової активності на цьому рівні спостерігається за рахунок тих днів, коли у школі проводяться уроки фізичної культури, спортивних секцій (рис. 5).

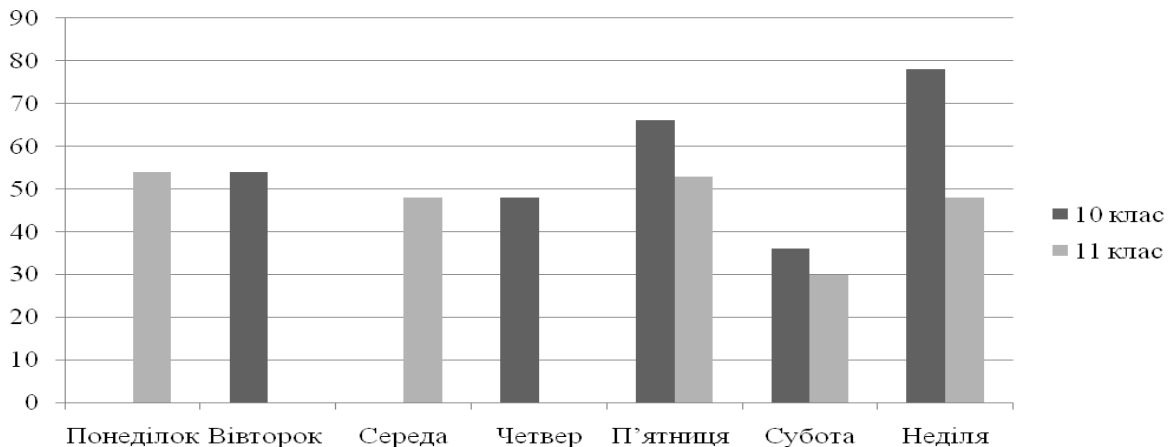


Рис. 5. Динаміка середньостатистичних показників «високого» рівня рухової активності старшокласниць протягом тижня

Організація та зміст уроків визначаються базовою програмою з фізичної культури і є типовими для більшості українських шкіл. Тому в дослідженні ми зробили акцент на визначення змісту позаурочних форм фізичного виховання старшокласниць, які є допоміжними формами оптимізації рухового режиму.

Для з'ясування змісту рухової активності учениць 10–11 класів у позаурочній діяльності ми провели анкетування. Виявилось, що більшість старшокласниць (58,12 %) виконують ранкову гімнастику несистематично, 14,23 % виконують її регулярно, решта (27,65 %) взагалі не виконують цей вид рухової діяльності.

У спортивних секціях регулярно займаються 28,13 % старшокласниць, нерегулярно – 35,32 %. Лише 25,22 % учениць 10–11 класів регулярно займаються фізичною культурою у вихідні дні, а 42,14 % старшокласниць віддають перевагу пасивному відпочинку на вихідних. Цікавою виявилася інформація про те, що 65,15 % та 15,54 % старшокласниць виконують фізичну роботу в побуті регулярно та нерегулярно відповідно.

Для визначення загальної середньої тривалості кожного виду рухової активності в роботі здійснено добовий хронометраж діяльності старшокласниць і підсумовування проміжків часу, витраченого на кожен окремий вид діяльності впродовж доби (табл. 6).

Таблиця 6

Зведена таблиця показників добової рухової активності старшокласниць

Рівень рухової активності		10 клас		11 клас	
			%		%
Базовий	год	8,27	34,46	8,09	33,69
	ІФА	8,27		8,09	
Сидячий	год	4,91	20,48	4,99	20,77
	ІФА	5,42		5,50	
Малий	год	7,23	30,12	7,21	30,06
	ІФА	10,83		10,81	
Середній	год	2,91	12,14	3,16	13,17
	ІФА	6,92		7,51	
Високий	год	0,67	2,80	0,55	2,31
	ІФА	3,33		2,75	

Оцінка рівнів рухової активності в добовому бюджеті часу дівчат старшого шкільного віку показала, що для учениць 10 класу 85,06 % часу доби він оцінювався як базовий, сидячий та малий і лише 12,14 % – середній та 2,8 % відзначався як високий рівень рухової активності (рис. 6, 7).

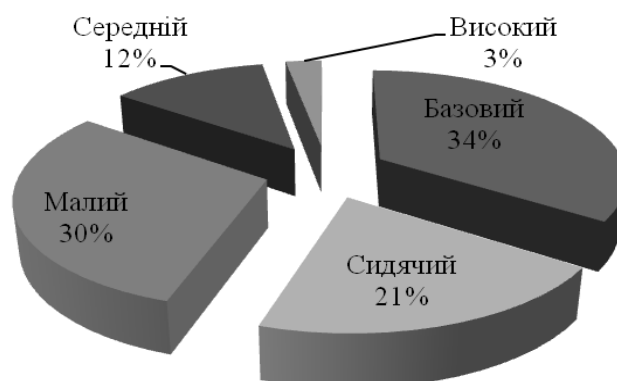


Рис. 6. Структура добового бюджету рухової активності учениць 10 класу

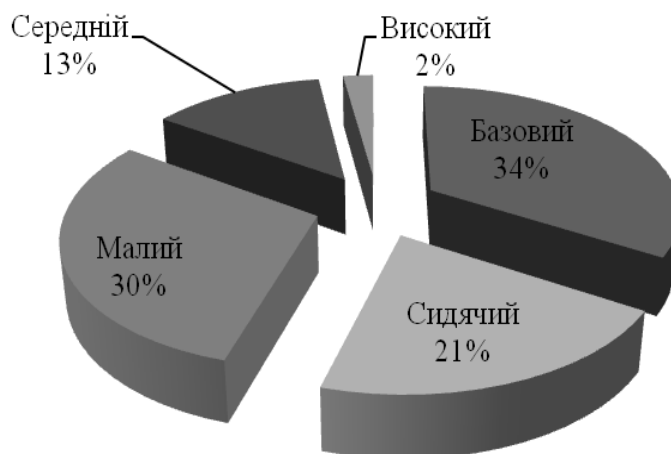


Рис. 7. Структура добового бюджету рухової активності учениць 11 класу

А для учениць 11 класу 84,52 % часу доби рівень рухової активності був базовим сидячим і малим, 13,17% – середнім і 2,31% – високим.

Структура середніх показників добової рухової активності старшокласниць містить базовий рівень – 8,18 год., сидячий рівень – 4,95 год., малий рівень – 7,22 год., середній – 3,04 год. та високий – 0,61 год.

За даними досліджень Т. Ю. Круцевич [9], для досліджуваного віку рекомендований щоденний двогодинний режим занять фізичною культурою, тому можемо зробити висновок про недостатній рівень рухової активності досліджуваних старшокласниць.

Фактична спеціально організована рухова активність обмежується 4–5 годинами на тиждень, що виступає 30–32 % від гігієнічної норми.

Висновки. Результати дослідження рухової активності учениць 10–11 класів свідчать про її не відповідність віковим нормам. Учениці 10 класу 85,06 % часу доби мають базовий, сидячий та малий рівні рухової активності і лише 12,14 % – середній та 2,8 % – високий.

Показники учениць 11 класу несуттєво відрізняються, 84,52 % часу доби рівень їх рухової активності є базовим, сидячим і малим, 13,17 % – середнім і 2,31 % – високим.

Структура середніх показників добової рухової активності старшокласниць складається з базового рівня – 8,18 год., сидячого – 4,95 год., малого – 7,22 год., середнього – 3,04 год. та високого – 0,61 год, тобто вони мають низький рівень рухової активності.

Виходячи з вищезазначеного, належним чином організовані рухова активність і оптимальні фізичні навантаження до, у процесі й після закінчення діяльності, спроможні безпосередньо впливати на збереження і підвищення не тільки фізичної підготовленості, але й розумової працездатності. Упровадження програм фізкультурно-оздоровчих занять, побудованих на стимулюванні мотивації до систематичних занять

аеробними вправами, буде сприяти залученню старшокласниць до занять фізичним вихованням, а також підвищенню їхньої рухової активності. Ці питання є досить важливими у вихованні та визначають етичне й духовне здоров'я суспільства, що вимагають подальшого поглибленого вивчення.

Отримані результати будуть базовими при розробці методики фізичного виховання, спрямованої на збереження та зміцнення фізичного здоров'я старшокласниць і нормалізації їх ваги із використанням засобів оздоровчого фітнесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьев, В. Г. (2014). Здоров'я підлітків і рухова активність. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 118 (3), 6–10 (Arefiev, V. H. (2014). Adolescent health and motor activity. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 118 (3), 6–10).

2. Давиденко, Е. В. (1999). *Методика Фремингемського дослідження двигательної активності людини: рекомендації по використанню*. Київ: Олімпійська література (Davidenko, E. V. (1999). *Technique of the Framingham study of human motor activity: recommendations for use*. Kiev: Olympic literature)

3. Круцевич, Т. Ю., Воробйов, М. І., Безверхня, Г. В. (2011). *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді*. Київ: Олімпійська література (Krustevych, T. Yu., Vorobiev, M. I., Bezverkhnia, H. V. (2011). *Control in the physical education of children, adolescents and young people*. Kyiv: Olympic literature).

4. Круцевич, Т. Ю. (2012). Концепція удосконалення програм з фізичної культури в загальноосвітній школі. *Фізичне виховання в школі: Науково-методичний журнал*, 2, 9–11 (Krustevych, T. Yu. (2012). The concept of improvement of programs in physical culture in general education school. *Physical Education at School: Scientific and Methodological Journal*, 2, 9–11).

5. Масляк, І. П., Мамешина, М. А., Жук, В. О. (2014). Стан використання інноваційних підходів у фізичному вихованні обласних загальноосвітніх навчальних закладах. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 6, 69–72. Харків: ХДАФК (Masliak, I. P., Mameshyna, M. A., Zhuk, V. O. (2014). The state of use of innovative approaches in physical education of regional comprehensive education institutions. *Slobozhanskyi scientific and sports newsletter*, 6, 69–72. Kharkiv: KSAPC).

6. Москаленко, Н. В. (2011). Проектування концепції інноваційних програм фізкультурно-оздоровчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2, 12–16. Дніпропетровськ (Moskalenko, N. V. (2011). Designing the concept of innovative programs of physical culture and health work in general education institutions. *Sport Bulletin Dnieper*, 2, 12–16. Dnipropetrovsk).

7. Ремзі, І. В. (2011). Рухова активність студентів ВНЗ педагогічних спеціальностей у сучасних умовах навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 30, 252–255 (Remzi, I. V. (2011). Motor activity of students of education institutions of pedagogical specialties in modern conditions of study. *Problems of engineering and pedagogical education*, 30, 252–255).

8. Шестерова, Л. Є. (2016). Вплив спеціально-спрямованих вправ на рівень активності сенсорних систем. *XVI Міжнародна науково-практична конференція «Фізична культура, спорт та здоров'я: стан і перспективи в умовах сучасного українського державотворення в контексті 25-річчя Незалежності України»*, (сс. 102–106). Харків: ХДАФК (Shesterova, L. E. (2016). Effect of specially directed exercises on the level of activity of sensory systems. *XVI International Scientific and Practical*

Conference "Physical Culture, Sport and Health: State and Prospects in the Contemporary Ukrainian State Building in the Context of the 25th Anniversary of Ukraine's Independence", (pp. 102–106). Kharkiv: KSAPC).

9. Masliak, I. P., Shesterova, L. Ye, Kuzmenko, I. A., Bala, T. M., Mameshina, M. A., Krivoruchko, N. V., Zhuk, V. O. (2016). The Influence of the vestibular analyzer functional condition on the physical fitness of school-age children. Sport science. *International scientific journal of kinesiology*, Vol. 9, Issue 2, 20–27.

РЕЗЮМЕ

Павленко Інна. Уровень двигательной активности старшеклассниц.

В статье рассмотрена проблема низкой двигательной активности старшеклассниц в условиях современной украинской школы. Проведено определение показателей их двигательной активности с помощью фермингемской методики и сравнение их с нормативными значениями. Результаты оценки двигательной активности старшеклассниц свидетельствуют о ее несоответствии нормам. Исследование проводилось с целью повышения эффективности процесса физического воспитания. Полученные результаты будут базовыми при разработке методики физического воспитания, направленной на сохранение, укрепление физического здоровья старшеклассниц и нормализации их веса с использованием средств оздоровительного фитнеса.

Ключевые слова: физическая активность, двигательная активность, старшеклассницы, физическая культура, школьницы.

SUMMARY

Pavlenko Inna. The physical activity level of high school students.

Introduction. In order to achieve the health effect by introducing innovative technologies of physical education, it is necessary to get complete information on the indicators of physical development, functional state of the basic systems of the organism and the level of physical preparedness of adolescents, therefore the topic of this work is relevant.

The aim of the article is to investigate the level of motor activity of girls of the senior school age and to determine the ways of its increase in the conditions of a secondary school.

Methods. For writing this work, such general scientific methods of research as theoretical analysis and generalization of scientific methodological literature, methods of mathematical statistics were used. Determination of the motor activity of senior pupils with the help of Fermingham method is carried out.

Results. The results of the study of motor activity of high school students indicate that it is not in line with age norms.

Originality. The scientific novelty of this work lies in assessing the level of motor activity of senior students taking into account age and sexual characteristics.

Conclusion. Proceeding from the above mentioned, properly organized motor activity and optimal physical activity before, during and after the end of the activity, can directly affect preservation and increase in not only physical fitness, but also in mental performance. The implementation of programs of physical culture and recreation classes, based on stimulating motivation for systematic aerobic exercises, will help to attract senior students to physical education, as well as to increase their motor activity. These questions are very important in upbringing and determine the ethical and spiritual health of society, which require further in-depth study.

The results obtained will be basic in developing the method of physical education, aimed at preserving and strengthening the physical health of senior students and normalizing their weight with the use of health fitness.

The implementation of programs of physical culture and recreation classes, based on stimulating motivation for systematic aerobic exercises, will help to attract senior students to physical education, as well as to increase their motor activity.

Key words: *physical activity, moving activity, senior students, physical culture, schoolgirls.*

УДК 378.22:378.4(477) «.../1917»

Ірина Таможська

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ORCID 0000-0003-0865-2380

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/352-360

РОЛЬ МІНІСТЕРСТВА НАРОДНОЇ ОСВІТИ У ВИРІШЕННІ КАДРОВИХ ПИТАНЬ У ДОРЕВОЛЮЦІЙНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

У статті відзначена роль Міністерства народної освіти у сприянні збільшенню чисельності приват-доцентів в університетах України дореволюційної доби. Висвітлено питання законодавчого забезпечення роботи приват-доцентів. Акцентовано увагу на тому, що Міністерство народної освіти видало низку циркулярів, що уточнювали технологію призначення приват-доцентів, їхні права та обов'язки, а також сферу науково-педагогічної діяльності, характер стосунків зі штатними викладачами, методи оцінки якості викладання, визначення розмірів винагороди тощо. Підкреслено, що Міністерство народної освіти здійснювало контроль за діяльністю університетів, щоб уникнути конфліктних ситуацій на місцях, які б могли гальмувати зростання чисельності приват-доцентів.

Ключові слова: *Університет Св. Володимира, Харківський та Новоросійський університети, Міністерство народної освіти, кадрові питання, приват-доценти.*

Постановка проблеми. Пошук найбільш ефективних шляхів реформування сучасної системи вищої освіти в Україні потребує врахування історичного досвіду практики управлінської діяльності Міністерства народної освіти у вирішенні кадрових питань в Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетах другої половини XIX – початку XX століття та його критичного осмислення.

Аналіз останніх досліджень. Еволюцію науково-педагогічних кадрів в університетах дореволюційної України вивчали такі вчені, як П. С. Берзін, Н. В. Давидова, Н. М. Дем'яненко, А. П. Дмитренко, І. С. Даценко, Г. В. Додонова, З. І. Зайцева, Г. Касьянов, І. В. Костенко, О. Є. Іванов, І. І. Киричок, В. Г. Кремень, С. М. Куліш, Н. М. Левицька, О. Є. Музичко, С. І. Посохов, І. Ю. Регейло, Г. В. Самойленко, С. П. Стельмах, С. Г. Черняк, М. О. Шип та інші. Перебіг наукових та особистісних конфліктів у викладацькому середовищі висвітлювали такі автори, як О. В. Антощенко, О. О. Вішленкова, Г. У. Мост, Т. М. Попова, С. І. Посохов, О. В. Свешніков та інші. Проте практика управлінської діяльності Міністерства народної освіти у вирішенні кадрових питань дореволюційними університетами України не здобула достатнього наукового осмислення.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити практику управлінської діяльності Міністерства народної освіти у вирішенні кадрових питань дореволюційними університетами України.

Методи дослідження. Під час наукового дослідження використовувалися загальнонаукові (історіографічний аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння) та історико-логічний методи.

Виклад основного матеріалу. За правилами університетського Статуту 1884 року, приват-доцентами могли бути магістранти (особи, які склали іспити, але не захистили дисертації), особи з ученими ступенями, професори вищих навчальних закладів, відомі вчені. Останні три категорії не проводили пробних лекцій. Претендувати на професорську кафедру приват-доцент міг через 3 роки, але скоротити цей термін Міністерство народної освіти могло на прохання факультету чи попечителя начального округу. Посада доцента була скасована (доценти фактично виконували функції ад'юнкт-професорів). Ті з них, що здобули визнання своїми науковими працями й педагогічним талантом, були переведені в екстраординарні професори. При цьому їх зобов'язали захистити докторські дисертації для подальшого отримання звання ординарного професора. Решту доцентів вивели поза штат, і вони проводили заняття як приват-доценти, але протягом 2 років одержували доцентську платню й зберігали свої права [10, с. 28–32; 3, с. 5].

У жовтні 1885 р. Університетом Св. Володимира було порушено питання щодо надання приват-доцентами програм навчальних дисциплін. Ректор М. К. Ренненкампф зауважив, що докладні програми навчальних предметів для професорів обов'язкові, тому їх треба складати також приват-доцентам. Утім, Міністерство народної освіти рекомендувало від приват-доцентів не вимагати програм. У грудні 1885 р. міністр народної освіти І. Д. Делянов підписав інструкцію, у якій деталізувалися умови зарахування кандидатів на посаду приват-доцента. Якщо мова йшла про магістра чи доктора, вони зараховувалися без будь-якої перевірки чи голосування. Такі особи не чекали вакансій і мали право запропонувати вести свій навчальний курс, де вони демонстрували здатність вирішувати педагогічні проблеми, використовуючи набуті знання й уміння, а також професійний та особистісний досвід. Як зауважив міністр, надзвичайно важливо мати достатню чисельність приват-доцентів на медичних факультетах, адже там навчалася велика кількість студентів, а викладання медичних дисциплін передбачає проведення великої кількості практичних занять [5, а. 17–18, 25–28].

Міністерство народної освіти постійно контролювало, щоб на місцях не виникало жодних колізій, що могли б гальмувати зростання чисельності приват-доцентури в Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетах. Коли стало відомо, що в Університеті Св. Володимира на вступних і пробних лекціях приват-доцентів, а також професорів часто були присутніми сторонні особи, попечитель Київського

навчального округу в листі від 2 листопада 1887 р. до ректора університету вказав на неприпустимість таких ситуацій. Недоречним він назвав голосне схвалення чи осуд студентами змісту лекції. Звернув увагу на те, що право бути присутніми на лекціях магістрів, які пізніше стануть приват-доцентами, мали лише викладачі даного факультету [4, а. 1–2].

Протягом 1885–1889 рр. Міністерство народної освіти, ураховуючи неоднозначні погляди університетської спільноти на впровадження інституту приват-доцентури в дореволюційних університетах України, а також існування прогалин у змісті Статуту 1884 р., видало низку циркулярів, що уточнювали процедуру призначення приват-доцентів, їхнє місце в університетській ієрархії. 10 травня 1885 року було вирішено вести формулярні списки приват-доцентів, що фактично знімало з них статус «сторонніх викладачів». 25 травня Міністерство народної освіти «розвіяло» тривогу медичних факультетів, які боялися великого напливу приват-доцентів. Воно заборонило застосовувати не вказані у Статуті заходи щодо блокування тих докторів медицини, які бажали стати приват-доцентами. Рекомендувалося відсіювати лише тих, що переслідували не науково-педагогічні цілі. 14 листопада вийшла постанова, яка забороняла вимагати від приват-доцентів програм навчальних курсів. Адже вони не повинні були обмежуватися під час викладання; досить надати чітку і зрозумілу назву дисципліни. Потім 8 грудня 1885 року вийшли «Правила о приват-доцентах», у яких уточнено процедуру їхнього затвердження, порядок допуску до читання лекцій, оцінку якості викладання, визначення рівня оплати, становище в університетському середовищі, права та обов'язки. Зокрема, говорилося, що професори повинні надати приват-доцентам можливість користуватися лабораторіями, навчальними кабінетами, навчальними посібниками. Якщо цього не відбувалося, від факультету вимагалася пояснювальна записка і проблема вирішувалася в Міністерстві народної освіти. Лише попечитель дозволяв приват-доцентам викладати ті дисципліни, де вимагалися досліди, експерименти, тобто у природничих та медичних науках. Ректор і декани зобов'язані слідкувати, щоб стосунки між приват-доцентами та штатними викладачами, особливо при розподілі годин навчальних занять, аудиторій не сприяли конфліктним ситуаціям. Приват-доценту, який читав лекції на вакантній кафедрі, дозволялося платити половину ставки ординарного професора. Якщо викладання інших приват-доцентів «виявилось особливо корисним», їм виплачували певну суму як заохочення [7, с. 143, 185–191].

Міністерство народної освіти з неприкритою роздратованістю ставилося до будь-якої критики нового Статуту. Так, у травні 1886 року там дізналися, що проф. П. П. Алексєєв часто висловлював «несочувствие своё к установленному новым университетским Уставом порядку, позволяя себе при этом, ... нерасположение» і до наказів Міністерства народної

освіти. Чиновники рекомендували якнайшвидше звільнити його після 25-річної служби, а якщо й залишити – то на один рік [13, а. 6–7]. Через 11 років міністр народної освіти І. Д. Делянов звідкись дізнався, начебто 8 листопада 1897 року проф. В. Д. Орлов дозволив собі «непристойні вирази» щодо змісту Статуту. Розслідування показало, що таке повідомлення було помилковим [8, а. 12–13].

Уже до початку 1886 р. в шести університетах Російської імперії, до якої входили й Харківський, Новоросійський та Університет Св. Володимира, налічувалося 154 приват-доценти, а через 3 роки – 255. У Міністерстві народної освіти зробили висновок: приват-доценти «починають набувати значення в наших університетах». Найбільше приват-доцентів було на медичних факультетах, де вони, як правило, мали докторські ступені. На свій страх і ризик оголошували викладання необов'язкових навчальних курсів, працюючи часто лише за гонорар [1, с. 11–12; 2, с. 16]. В Університеті Св. Володимира, Харківському та Новоросійському університетах приват-доценти, як правило, вели спецкурси (по 2–3 лекції щотижня) з невеликою кількістю слухачів. Ті з них, що читали обов'язкові навчальні курси, виконували таке доручення не один рік, а значно більше – по 10 і більше років. Це перетворювало їх фактично на штатних доцентів. Викладачів все одно не вистачало, тому поза штатом на кафедрах університету працювали до 20 % професорів [14, с. 15–16].

Через 12 років після циркуляру від 8 грудня 1885 року «Правила о приват-доцентах» Міністерству народної освіти довелося знову уточнювати порядок призначення приват-доцентів. Справа в тому, що від керівництва Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів надходили численні пропозиції щодо більш жорсткої перевірки наукових і педагогічних якостей осіб, що претендували на цю посаду. Деякі декани скаржилися на невиконання приват-доцентами розпоряджень факультетів. Через те, що приват-доцентам, які вели необов'язкові навчальні курси, винагороду видавали в кінці півріччя або навчального року, вони знаходили додатковий заробіток або покидали університет. 12 травня 1898 року Міністерство народної освіти у своєму циркулярі № 11609 повідомило попечителів навчальних округів, що правила зараховування приват-доцентів залишаться незмінними. Щодо тих, які ігнорують розпорядження факультетів, рекомендувалося посилити контроль, звільняти, якщо хтось із них півроку не проводив занять зі студентами [6, с. 166–168].

Початківцям-«приватам» Міністерство народної освіти радило доручати тільки спецкурси, зміст яких не входив до складу загальних екзаменаційних вимог. Лише в крайньому випадку, при відсутності професора, приват-доцентам можна було вести загальні курси, але якщо вони достатньо досвідчені. У листі до міністра народної освіти І. Д. Делянова (певно, 1888 р., автор – М. Бугаєв) говорилося, що «один

інститут приват-доцентури не в змозі цілком забезпечити університети» за умов, що існують у системі освіти. Країна відстала від Заходу з оснащення лабораторій та кабінетів. Крім того, краще готувати, як він уважав, насамперед ученого, а не професора [11, а. 47 зв., 65–67 зв.].

Під час наради професорів університетів Російської імперії, організований у січні 1906 року Міністерством народної освіти, були присутніми й представники від Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів. На нараді підвели своєрідні підсумки існування приват-доцентури за майже 43 роки. Протягом 20 років після прийняття Статуту 1863 р. чисельність приват-доцентів зростала надто повільно. Причиною такого стану назвали нестачу спецкоштів в університетах, небажання мати значну кількість приват-доцентів, майже повну відсутність тих, що працювали без оплати. Приват-доценти фактично залишалися лише тьюторами. Характеризуючи їхнє становище на початку ХХ ст., деякі професори висловлювалися вкрай песимістично: приват-доцентура «у стані повної дезорганізації», приват-доценти – ні старші, ні молодші викладачі, а сторонні особи, «гості». Не маючи чітких обов'язків, вони не могли мати й певних прав, хоча насправді ці права були прописані у Статуті 1884 р. Приват-доцентів, що вели за дорученням факультетів обов'язкові навчальні курси, заявили учасники наради, взагалі не повинно бути, бо це «аномальне явище». Пропонували ліквідувати вчений ступінь магістра й відновити посаду штатного доцента. Але, ураховуючи значну кількість вакантних кафедр, протягом 10 років дозволити досвідченим приват-доцентам вести обов'язкові навчальні курси. Необхідно, щоб оплата таких осіб (вони ведуть, як правило, по 5–6 годин занять щотижня) не була нижча хоча б за 1200–1500 руб. на рік. Деякі університети вважали за необхідне виплачувати їм по 2 тис. руб., хоча навіть нижчі суми важко було забезпечити, бо Міністерство народної освіти часто не додавало потрібних грошей. Учасники наради не зійшлися на питанні: приват-доцентами можуть бути тільки магістри чи доктори наук? 25 учасників наради заявили: вимагати від них лише вченого ступеня доктора, для 21 – досить, щоб були докторантами, лише п'ятеро погоджувалися на звання кандидата.

Після обговорення чотирьох проектів, які містили чітке формулювання посади приват-доцента, прийняли проект проф. Є. В. Васьковського з Новоросійського університету. У ньому говорилося: «Приват-доценти мають право читати лекції й вести практичні заняття, користуючись аудиторіями за вказівками факультету, а навчально-допоміжними установами – за погодженням із їхніми завідуючими». Є. В. Васьковський та професор-історик М. М. Бубнов поставили вимогу: не вживати до статусу «приват-доцент» поняття «звання», тому що воно означає лише посаду [9, с. 176–197, 270–275]. Народа запропонувала новий проект Статуту.

Протягом 1908–1909 рр. у Міністерстві народної освіти під керівництвом Г. К. Ульянова було розроблено черговий проект університетського Статуту. Після того, як його схвалила Рада міністрів, О. М. Шварц виніс проект на розгляд Державної думи третього скликання. Коли стало ясно, що більшість університетів цей документ не схвалює, Статут так і залишився у травні 1910 р. проектом під назвою «Об университете и штатах Императорских Российских университетов» [1, с. 176]. Неможливо погодитися з його висновком: «...приват-доцентура внесла до університетського життя переважно негативні начала». Міністр народної освіти звинуватив професуру: начебто побоюючись конкуренції, вона ставилася до кандидатів на посади приват-доцентів поблажливо, надаючи право викладання незрілим до науково-педагогічної діяльності особам. Хоча він мав рацію, коли говорив, що приват-доценти мали значне навчальне навантаження, іноді працювали за сумісництвом, не маючи часу для підготовки дисертацій. Але ж це не їхня провина, а біда тодішньої вищої школи Російської імперії: посадові оклади в університетах залишалися незмінними з 1863 до 1909 р. [12, с. 10–11].

Незважаючи на військові дії, у червні 1915 р. у Петрограді під егідою Міністерства народної освіти 9 днів працювала нарада за участю попечителів навчальних округів, ректорів 9 університетів і частини професури, зокрема й Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів. Дискусійними виявилось досить багато питань. 18 членів наради були за те, щоб і приват-доценти обов'язково мали докторський ступінь, а якщо з'являться помічники професорів, від них не будуть вимагати такого диплома. Вісім осіб не підтримали вимогу докторського ступеня для приват-доцентів, тому що це суперечило самому принципів приват-доцентури. Майже не викликала заперечень пропозиція: щоб одержати професорську кафедру, необхідно не менше 2 років працювати доцентом або приват-доцентом. Усі погодилися з уточненням у § 111 питання щодо виплати винагороди приват-доцентам. Там говорилося, що приват-доценти, які вели заняття за дорученням факультетів, «можуть її одержувати». Домовилися виключити слово «можуть», тому що за доручену працю необхідно платити. Лише проф. М. М. Новіков був за те, щоб приват-доцент складав своє звання лише тоді, коли протягом навчального року не вів занять. Більшість уважала за необхідне залишити термін у півріччя.

Жоден із 4 проектів університетського Статуту, які розроблялися з початку ХХ ст., не набрав чинності. А науково-педагогічна реальність початку 1917 р. примусила Міністерство народної освіти 7 квітня знову дати дозвіл на обрання магістрів виконуючими обов'язки екстраординарних та ординарних професорів. 17 червня 1917 р. жалування приват-доцентам встановлено в розмірі 2400 руб. щорічно. Приват-доценти з трирічним стажем науково-педагогічної роботи з 24 липня мали право стати штатними доцентами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати наукового пошуку засвідчили, що Міністерство народної освіти у своїй діяльності керувалося Статутами та циркулярами, у межах своїх повноважень координувало роботу Університету Св. Володимира, Харківського та Новоросійського університетів щодо рішення кадрових питань.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні технології пошуку та відбору осіб на посади приват-доцентів у дореволюційних університетах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1885 год.* (1890). СПб.: Тип. А. Катанского и К^о (*Abstract from the Minister's loyal report of Education in 1885.* (1890). St. Petersburg: Publishing house of A. Katanskiy and Co.).

2. *Извлечение из всеподданнейшего отчета министра народного просвещения за 1888 и 1889 годы.* (1893). СПб.: Тип. А. Катанского и К. (*Abstract from the Minister's loyal report of Education in 1888 and 1889.* (1893). St. Petersburg: Publishing house of A. Katansky and Co.).

3. *Именной высочайший указ «О приведении в действие общего Устава и временных штатов Императорских Российских университетов».* (1884). СПб.: В Сенат. тип. (*Imperial Edict of names "Actuation of the general statute and temporary staffs in the Russian Universities".* (1884). St. Petersburg: Publishing house of Senate).

4. *По вопросу о праве посещения гг. профессорами и студентами Университета Святого Владимира первых и пробных лекций вновь назначаемых профессоров и лиц, ищущих звания приват-доцентов.* ЦДІАК України. ф. 707, оп. 87, спр. 6786, 10 арк. (*In regards to visiting rights by professors and students in the St. Vladimir University of the first and test lectures of the newly appointed professors and persons seeking the degree of private docents.* CSHAK of Ukraine, f. 707, descr. 87, case 6786, 10 sheets).

5. *Приват-доценты по Уставу Университетскому 23 августа 1884 г. и о поручении им преподавания по вакантным кафедрам.* ЦДІАК України. ф. 707, оп. 87, спр. 6700, 55 арк. (*Private-docents under the University Statute on August 23, 1884 and about their instructing to teach by vacant departments.* CSHAK of Ukraine, f. 707, descr. 87, case 6700, 55 sheets).

6. *Профессорско-преподавательский корпус российских университетов 1884 – 1917 гг.: Исследования и документы.* (2012). Научн. ред. М. В. Грибовский, С. Ф. Фоминых. Томск: Изд-во Томского ун-та (*Academic staff in the Russian universities in 1884-1917: Research and documents.* (2012). M. V. Gribovsky, S. F. Fominykh (Eds.). Tomsk: Publishing house of Tomsk University).

7. *Сборник постановлений и распоряжений начальства по Университету Святого Владимира и прочим русским университетам с 1878 по 1891 год включительно (составил архивариус Университета Св. Владимира В. И. Клопотовский).* (1891). К.: В универс. тип. (*Collection of decrees and orders by the authorities of the University of St. Vladimir and other Russian universities from 1878 to 1891 (made by the archivist in the University of St. Vladimir V. I. Klopotovskii).* (1891). K.: University publishing house).

8. *С секретными бумагами, относящимися к разным вопросам и предписаниям.* ЦДІАК України. ф. 707, оп. 262, спр. 10, 15 арк. (*With secret papers relating to the various issues and regulations.* CSHAK of Ukraine, f. 707, descr. 262. case 10, 15 sheets).

9. Труды совещания профессоров по университетской реформе, образованного при Министерстве народного просвещения под председательством Министра Графа И. И. Толстого в январе 1906 г. (1906). СПб.: Тип. А. М. Менделевича (*Papers of the professors' meeting on university reform, formed under the Ministry of Public Education under the chairmanship of the Minister Count I. Tolstoy in January 1906.* (1906). St. Petersburg: Publishing house of A. Mendelevich).

10. Общий Устав Императорских Российских университетов 1884 года. (1904). Харьков: В Универс. тип. (*General Statute in the Imperial Russian Universities in 1884.* (1904). Kharkov: In the University publishing house).

11. О разъяснении некоторых вопросов, касающихся нового университетского устава 1884 года. РДІА в СПб., ф. 733, оп. 150, спр. 386, 304 арк. (*About explanation of some questions concerning the new university statute in 1884.* RSHA in St. Petersburg, f. 733, descr. 150, case 386, 304 sheets).

12. Особый журнал Совета Министров 29 декабря 1909 года и 5 и 13 января 1910 года. По проектам Устава и штата Императорских Российских университетов. (1910). СПб.: Сенат. тип. (*A special journal of the Council of Ministers on December 29, 1909 and on January 5 and 13, 1910. According to the Statute projects and the staff in the Imperial Russian Universities.* (1910). St. Petersburg: The Senate publishing house).

13. Отзывы начальства учебных заведений о служебных достоинствах и нравственных качествах подведомственных им лиц. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 262, спр. 8, 14 арк. (*The heads of educational institutions comments on the service merits and morals of their subordinate persons.* CSHAK of Ukraine, f. 707, descr. 262, case 8, 14 sheets).

14. Университет Святого Владимира в царствование Императора Александра III. 1881–1894. (1900). К.: Тип. Унив-та Св. Владимира Н. Т. Корчак-Новицкого (*St. Vladimir's University in the reign of Emperor Alexander III. 1881–1894.* (1900). K.: Publishing house of the University of St. Vladimir N. T. Korchak-Novitskii).

РЕЗЮМЕ

Таможская Ирина. Роль Министерства народного образования в решении кадровых вопросов в университетах Украины дореволюционной эпохи.

В статье отмечена роль Министерства народного образования в содействии увеличению численности приват-доцентов в университетах Украины дореволюционной эпохи. Освещены вопросы законодательного обеспечения работы приват-доцентов. Акцентировано внимание на том, что Министерство народного образования издало ряд циркуляров, уточняющих технологию назначения приват-доцентов, их права и обязанности, а также сферу научно-педагогической деятельности, характер отношений со штатными преподавателями, методы оценки качества преподавания, определение размеров вознаграждения. Подчеркнуто, что Министерство народного образования осуществляло контроль за деятельностью университетов, чтобы избежать конфликтных ситуаций на местах, которые могли бы тормозить рост численности приват-доцентов.

Ключевые слова: Университет Св. Владимира, Харьковский и Новороссийский университеты, Министерство народного образования, кадровые вопросы, приват-доценты.

SUMMARY

Tamozska Iryna. Ministry role of the national education in the solution of personnel matters at the Ukraine University in pre-revolutionary era.

The search of the most effective ways to reform a modern system of the higher education in Ukraine demands consideration of historical practice experience of administrative activity in the Ministry of national education to solve the personnel matters at

Saint Vladimir University, Kharkiv and Novorossiisk Universities in the second half of the XIX – the beginnings of the XX century and its critical judgment.

During research the general scientific (historiographic analysis, synthesis, abstraction, generalization, comparison) and historical and logical methods were used.

The purpose of the article is publicizing a practice of administrative activity in the Ministry of National Education to solve the personnel matters at the pre-revolutionary universities in Ukraine.

In the article the Ministry role of the national education in cooperation to increase the number of private-docents in the universities in Ukraine in a pre-revolutionary era is noted. The questions of legislative job security for private-docents are taken up. The attention is focused on the fact that the Ministry of national education has published a number of circulars, specified the technology of private-docents appointment, their rights and duties and also the sphere of scientific-pedagogical activity, the relations character with regular teachers, methods of teaching quality assessment, the rate of remuneration and others. It is emphasized that the Ministry of national education exercised control of the universities activity in order to avoid the conflict situations at places which could make slow the private-docents growth. It is noted that the Ministry of national education had the right to reduce a term for applicants, in particular private-docents, to occupy the professorial department by the request of faculty or the curator of the educational department. And also to recommend the universities administrative authority to charge freshers-“private-docents” to read only those special courses which are not the part of the general examination requirements, and the skilled private-docents to teach obligatory training courses having vacant departments. The conclusion is drawn that the Ministry of national education considered a private-associate professorship as a source of teaching staff for the universities. It is established that the Ministry of national education held meetings with participation of curators of educational departments, rectors and professors where the topical issues concerning personnel matters at the universities of a pre-revolutionary era were considered.

So, the Ministry of national education with its activity was guided with Charters and circulars, within the powers it coordinated the work of the universities to solve the personnel matters.

Key words: *Saint Vladimir University, Kharkiv and Novorossiisk universities, Ministry of national education, personnel matters, private-docent.*

УДК 378.4:63(477)«194/198»

Лідія Хоменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-4024-2376

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/360-370

ПІДРУЧНИКИ ТА ПОСІБНИКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.)

Мета статті: дослідити, як протягом другої половини 40-х – 80-х рр. ХХ ст. у підручниках і навчальних посібниках з іноземної мови реалізовувався зміст іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України. Методи дослідження:

теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел. Результати дослідження: розкрито навчальне й виховне спрямування змісту підручників та посібників із іноземної мови досліджуваного періоду. Практичне значення: дослідження, на основі історичного досвіду, дозволяє виявити шляхи вдосконалення навчальної літератури з іноземної мови, що використовується при підготовці фахівців у закладах вищої освіти аграрного профілю. Висновки та перспективи подальших наукових розвідок: встановлено, що як засіб реалізації змісту іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України підручники й посібники з іноземної мови протягом досліджуваного періоду у своєму розвитку пройшли два етапи, які мали свої характерні особливості. Подальшого вивчення потребує аналіз структурних компонентів підручників та посібників із іноземної мови, що використовувалися у вищих аграрних навчальних закладах України.

Ключові слова: підручник та посібник із іноземної мови, зміст освіти, іншомовна освіта, вищі аграрні навчальні заклади України.

Постановка проблеми. Важливим засобом реалізації сучасних завдань іншомовної освіти залишається навчальна книга – підручники та посібники з іноземних мов. Завдяки їм студент-аграрій має змогу не лише поглибити фундаментальні знання зі своєї спеціальності, але й навчитися використовувати іноземну мову для ефективного вирішення різних життєвих потреб. Протягом досліджуваного періоду було досягнуто багато позитивного у створенні такої навчальної літератури з іноземної мови, яка б забезпечувала набуття знань, умінь, навичок; формувала загальну культуру в майбутнього працівника аграрної сфери. Звернення до попереднього історико-педагогічного досвіду сприяє створенню підручників нового покоління, які ефективно впливатимуть на розвиток професійної комунікативної компетентності сучасних студентів вищих аграрних навчальних закладів України.

Аналіз актуальних досліджень. Функціональне забезпечення навчальної книжки досліджували такі відомі вчені, як В. Бейлінсон, В. Беспалько, Н. Буринська, Д. Зуєв, А. Сиротенко, С. Трубочева, В. Цетлін та ін. Відображенню в підручнику змісту освіти присвятили свої праці Н. Бібік, М. Бурда, І. Журавльов, Я. Кодлюк, В. Редько та ін. Разом із тим, комплексних робіт, присвячених аналізу ролі підручників та навчальних посібників із іноземної мови в реалізації змісту іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України, до цього часу не створено.

Мета статті – дослідити, як протягом другої половини 40-х – 80-х рр. ХХ ст. у підручниках і навчальних посібниках з іноземної мови реалізовувався зміст іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України.

Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел.

Виклад основного матеріалу. Зміст іншомовної освіти в аграрних ВНЗ України протягом досліджуваного періоду включав чітко окреслене

коло знань та вмінь, які мали навчальне й виховне спрямування. Матеріальним носієм змісту та засобом реалізації іншомовної освіти були підручники і навчальні посібники. Їх наповнення безпосередньо залежало від мети іншомовної освіти, виразником якої виступали навчальні програми та інші нормативні державні документи.

У другій половині 40–50-х рр. ХХ ст. навчальні програми з іноземних мов за своїм змістом були зорієнтовані на розвиток умінь читання і засвоєння знань з граматики. Вважалося, що граматичні вправи допомагають не лише сформувати навички вірно будувати фрази та речення, а й дозволяють зрозуміти особливості іноземної мови. Саме це проголошувалося кінцевою метою іншомовної освіти у ВНЗ. Тому теоретичний матеріал з граматики розширювався в кожній наступній навчальній програмі. На його засвоєння відводився майже весь час на заняттях із іноземної мови. Відповідно, мовний матеріал навчальної літератури, що використовувалася в аграрних ВНЗ України до початку 60-х рр., був представлений лексичними одиницями і граматичними конструкціями, які відповідали сучасним на той час цільовим установкам – навчати не мовленню, а мові та її засобам.

Автори підручників зазначали, що відібрані ними обсяги лексичного і граматичного матеріалу визначалися програмами з іноземної мови для ВНЗ [18, 4]. Тому, характерною рисою навчальної літератури було перевантаження правилами і роз'ясненнями, зростання обсягів матеріалів з граматики і вимог до читання. Прикладом поєднання граматичних елементів із лексичним мінімумом може служити посібник із латинської мови для ветеринарних вузів і факультетів Б. Мазікова. У ньому представлені закономірності формотворення слів, інформація про будову та граматичні класи слів, латинські прислів'я, медичні вирази [11]. Для формування вміння правильно будувати речення навчальна література пропонувала студентам заучування стандартних фраз, уривків із текстів. Занадто багато уваги надавалося в посібниках і теоретичним аспектам фонетики – детальній характеристиці утворення і вимови окремих звуків.

Недоліком навчальної літератури з іноземних мов, яка використовувалася в аграрних ВНЗ України протягом 40–50-х рр. ХХ ст., слід вважати і те, що в них пропонувалися теми, проблеми та ситуації, не пов'язані з професійною сферою. Наприклад, у посібнику для німецької мови вказувалося, що відповідно до цільової установки вивчення іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах, ставиться завдання підготувати студентів до читання і перекладу з німецької мови суспільно-політичної, наукової та художньої літератури середньої складності [18, 3].

Отже, виходячи з програмних вимог, підручники та навчальні посібники другої половини 40–50-х рр. ХХ ст. розглядали іноземну мову як замкнену систему у відриві від її практичного використання – можливості спілкування в усній чи письмовій формі. Тексти навчальних видань

знайомили студентів аграрних ВНЗ із певними матеріальними і культурними аспектами життя носіїв даної мови, проте не містили інформації, яка б дозволяла розширити їх професійні знання.

Стосовно виховного компоненту змісту іншомовної освіти у ВНЗ, то він перебував у повній залежності від ідеологічних установок партійного керівництва СРСР. У підручниках та посібниках другої половини 40–50-х рр. знаходилося місце лише спеціально відібраним текстам. Вони мали виховувати почуття любові до батьківщини, відданості ідеям інтернаціоналізму, солідарності з трудящими і пригнобленими народами світу. Зокрема, автори підручника з німецької мови зазначали, що запропоновані ними тексти мали пізнавальне значення, показували радянське культурне й економічне будівництво, досягнення радянської науки, героїку праці радянських людей, їх подвиги на фронті, боротьбу за мир у всьому світі. На уривках праць із творів німецьких письменників студентів знайомили з боротьбою німецьких антифашистів проти гітлеризму. До підручника було включено декілька текстів, у яких розповідалося про утворення «миролюбної НДР та про політику англо-американських імперіалістів, які перетворюють Західну Німеччину в колонію та зброю війни проти СРСР» [18, 3].

На початку 60-х рр. відбувається переорієнтація мети іншомовної освіти в немовних ВНЗ. Проголошувалося, що вивчення іноземної мови мало набувати практичної спрямованості. Офіційно ця мета була затверджена в постанові Ради Міністрів СРСР від 25 травня 1961 року «Про поліпшення вивчення іноземних мов». Під практичною спрямованістю вивчення іноземної мови розумілося формування вміння говорити, читати спеціальну літературу та перекладати. Особлива увага надавалася вмінню безперекладного розуміння тексту. На оволодіння цими видами мовленнєвої діяльності перебудовувався зміст навчальних програм на навчальній літературі. У підручниках та посібниках, що використовувалися в аграрних ВНЗ України протягом 60–80-х рр., значно зменшується обсяг теоретичної інформації з граматики та мовознавства. Натомість, збільшувалася кількість лексичного матеріалу та текстів для читання.

Усю навчальну літературу, що використовувалася в аграрних ВНЗ України протягом 60–80-х рр. ХХ ст., за її орієнтацією на виконання завдань практичної підготовки з іноземної мови умовно можна розділити на три групи. До першої групи входять підручники і посібники, які формували у студентів лише окремі види мовленнєвої діяльності, незалежно від майбутньої професії. Наприклад, посібник «Англійська мова. Курс для починаючих» був спрямований на засвоєння активної лексики і граматичних структур. Він складався з десяти уроків-комплексів, які містили фонетичний, орфографічний, лексичний, граматичний матеріал. Кожний урок мав два розділи: «Звуки і букви» та «Грамматика та інтонація» [2, 5]. Для розвитку навичок усної

мови автори після введення нових інформаційних зразків одразу ж закріплювали їх системою вправ, ілюстрацій, окремими реченнями або текстом.

Низка навчальних видань була орієнтована на розвиток безперекладного розуміння тексту. Наприклад, посібник Н. Лисиці, С. Мехович, Л. Шевченко був орієнтований на переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче читання англійської та американської науково-технічної літератури, навчання реферуванню, знаходженню головної думки в тексті [10, 3]. Підручник латинської мови, підготовлений Н. Яковенко та В. Трипуз, мав виробити у студентів навички перекладу латиномовних джерел [19].

До другої групи належить навчальна література, яка була орієнтована на засвоєння студентами аграрних ВНЗ України навичок читання, розуміння й перекладу загальнонаукових текстів. Текстовий матеріал брався авторами переважно з оригінальних джерел. Наприклад, автори посібника «Англійська мова для біологів» пропонували студентам інформацію про досягнення світової біологічної науки, використовуючи уривки з англо-американських монографій, підручників, статей у наукових виданнях. Тексти підбиралися з урахуванням загальнонаукової лексики, зберігалася мова оригіналу [12, 3]. У підручнику з англійської мови для студентів інженерно-будівельних та автодорожніх ВНЗ автори в окремих випадках піддавали адаптації оригінальні тексти з англійської та американської літератури [15, 3]. Використання в підручниках та посібниках не лише текстів енциклопедій, а й розділів монографій, газетних і журнальних публікацій авторів із різних країн сприяло формуванню у студентів умінь критичного аналізу наукових фактів.

Дана група навчальної літератури була орієнтована не лише на ознайомлення із зарубіжною інформацією в певній науковій галузі та формування навичок безперекладного розуміння тексту. Вона також розвивала у студентів інші напрями практичної мовленнєвої діяльності. Наприклад, автор посібника з англійської мови для майбутніх механіків Г. Ємельянова вказувала, що підібрана тематика текстів, лексично-граматичний мінімум і система вправ у її навчальній книзі спрямовувалися на вирішення таких завдань програми: навчити студентів читати й розуміти оригінальну науково-технічну літературу середньої складності та вести бесіду за темами, наближеними до майбутньої спеціальності [8, 3]. Автор підручника з англійської мови для архітектурних та інженерно-будівельних спеціальностей Г. Бурлак з метою розвитку усної мови вводила тексти-діалоги [4, 3]. Розроблений колективом авторів посібник з англійської мови для студентів-економістів мав на меті допомогти засвоїти певний мінімум економічної термінології, сформуванню навичок читання, розуміння текстів, говоріння та аудіювання, реферування та анотування [17, 3]. Для засвоєння фонетичних правил у підручниках та посібниках пропонувалася низка слів із транскрипцією.

Третю групу навчальної літератури склали спеціалізовані підручники й посібники, призначені для оволодіння студентами вузькопрофесійною лексикою. Їх автори першим принципом побудови своїх книг ставили підпорядкування усього матеріалу тематиці, що відповідала специфіці навчання в сільськогосподарському ВНЗ та була важливою для сільськогосподарської практики [5, 3; 13, 3].

В умовах обмеженого доступу до зарубіжної інформації підручники і посібники для сільськогосподарських вишів були практично єдиною можливістю ознайомитися з думками іноземних фахівців. До своїх видань автори включали неадаптовані тексти, які лише доповнювалися лексичними коментарями. Як заявляли укладачі посібника з англійської мови для сільськогосподарських ВНЗ, ними були залучені матеріали, написані в останні роки, що відтворювали новітні досягнення науки й техніки як у нашій країні, так і за кордоном, і тому мали великий пізнавальний інтерес не лише для студентів та аспірантів, а й для всіх спеціалістів [14, 3]. Цінною для студентів ветеринарних факультетів була книга для читання з англійської мови Т. Круглової, оскільки в ній описувалися ознаки та способи боротьби із захворюваннями домашніх тварин і худоби, запропоновані іноземними фахівцями. Кожний текст супроводжувався коментарями особливо складних для перекладу слів, словосполучень і фразеологічних виразів [9, 3].

Головним завданням літератури цієї групи було підготувати студентів до читання й безперекладного розуміння оригінальної літератури за фахом. У його основу покладалася «обґрунтована мовна здогадка, здогадка на основі словотворення, уміння виявляти головну інформацію, визначати інформативну цінність тексту, не перекладаючи його на рідну мову» [16, 5].

Важливим засобом формування навичок безперекладного розуміння тексту було засвоєння термінології наук. У навчальній літературі цьому надавалася велика увага. Зокрема, у підручнику з латинської мови для ветеринарних спеціальностей В. Вульфа для вивчення відповідної термінології використовувалися такі вправи: словотворчий аналіз терміну, утвореного шляхом деривації та словоскладання; структурний аналіз складного терміну, що утворюється з декількох слів [6, 3]. У книзі для читання з англійської мови за авторства О. Білоусової, О. Сперанської, В. Яблокової для закріплення специфічних мовленнєвих форм і конструкцій, збільшення спеціального термінологічного запасу, використовувалися закордонні тексти, а в кінці посібника розміщувався словник термінів [1].

Дана група літератури сприяла й реалізації таких навчальних завдань, як формування навичок ведення усної розмови за темами по спеціальності. Для цього, наприклад, автори підручника з англійської мови для студентів факультетів механізації сільськогосподарських ВНЗ пропонували проблемні вправи, пов'язані з уміннями самостійно розкривати значення похідних слів, упізнавати лексичні одиниці за

формальними ознаками, знаходити структурно-семантичні відповідники іноземної та рідної мов [3, 6].

У 70–80-ті рр. з'являються видання, підготовлені кафедрами іноземних мов аграрних ВНЗ України, які мали сприяти вдосконаленню безперекладного розуміння текстів та ведення усної розмови за темами по спеціальності. Наприклад, викладачами кафедр іноземної мови Мелітопольського інституту механізації сільського господарства та Сумського філіалу Харківського сільськогосподарського інституту Г. Горбачовою, О. Кобжевим, М. Кобжевою були випущені «Методичні розробки з перекладу скорочень німецьких сільськогосподарських термінів» [7].

У цілому, навчальна література з іноземної мови 60–80-х рр., хоча і містила корисну інформацію про науково-технічні новації й досягнення за кордоном, проте, через ідеологічні міркування, була позбавлена всього, що давало б можливість скласти уяву про західний спосіб життя. Студенти аграрних ВНЗ вивчали іноземну мову по підручниках і посібниках радянських авторів, у них було багато офіційного пафосу, інформації про СРСР, а не про країну, мова якої вивчалася. Наприклад, у посібнику О. Макарової «Англійська мова для біологів» велика увага надавалася розкриттю ролі російських учених у розвитку біології [12, 3]. У текст підручника з німецької мови для сільськогосподарських ВНЗ уводилися матеріали партійно-державних постанов, зокрема травневого (1982 р.) Пленуму ЦК КПРС, присвяченого Продовольчій програмі [13, 3]. Такий підхід відкидав можливість підготовки студентів-аграріїв до міжкультурної комунікації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дає підстави зробити такі висновки. Навчальні підручники й посібники з іноземної мови, як засіб реалізації змісту іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України, протягом досліджуваного періоду у своєму розвитку пройшли два етапи. Перший етап охоплює другу половину 40-х рр. – 50-ті рр. Він характеризувався тим, що підручники й посібники своїм змістом були орієнтовані на розвиток умінь читання та засвоєння знань з граматики. Матеріал навчальної літератури, що використовувалася в аграрних ВНЗ України, був представлений лексичними одиницями і граматичними конструкціями, перевантажений правилами й роз'ясненнями. Відібрані до підручників і посібників тексти мали виховувати почуття любові до батьківщини, відданості ідеям інтернаціоналізму, солідарності з трудящими та пригнобленими народами світу.

На другому етапі, який охоплював 60–80-ті рр., навчальна література підпорядковувалася завданню практичного оволодіння мовою, під яким розумілося читання, безперекладне розуміння спеціальної літератури й усне спілкування на фахові теми. У підручниках та посібниках, що використовувалися в аграрних ВНЗ України протягом 60–80-х рр., значно зменшується обсяг теоретичної інформації з граматики та мовознавства.

Натомість, збільшувалася кількість лексичного матеріалу та текстів для читання, запозичених із закордонної науково-технічної літератури.

Усю навчальну літературу, що використовувалася в аграрних ВНЗ України протягом 60–80-х рр. ХХ ст., за її орієнтацією на виконання завдань практичної підготовки з іноземної мови умовно можна розділити на три групи. До першої групи увійшли підручники і посібники, які формували у студентів лише окремі види мовленнєвої діяльності, незалежно від майбутньої професії. До другої групи належить навчальна література, яка була орієнтована на засвоєння студентами аграрних ВНЗ України навичок читання, розуміння та перекладу загальнонаукових текстів. Третю групу навчальної літератури склали спеціалізовані підручники та посібники, призначені для оволодіння студентами вузькопрофесійною лексикою.

У цілому, навчальна література з іноземної мови 60–80-х рр., хоча і містила корисну інформацію про науково-технічні новації й досягнення за кордоном, проте, через ідеологічні міркування, була позбавлена всього, що давало б можливість підготувати студентів-аграріїв до міжкультурної комунікації.

Предметом подальшого вивчення є аналіз структурних компонентів підручників та посібників із іноземної мови, що використовувалися у вищих аграрних навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белоусова, А. Р., Сперанская, Е. Н., Яблокова, В. Я. (1979). *Книга для чтения на английском языке для ветеринаров и зооинженеров*. Москва: Высшая школа (Belousova, A. R., Speranskaya, Ye. N., Yablokova, V. Ya. (1979). *A book for reading in English for veterinarians and zoo-engineers*. Moscow: Higher School Publishing House).

2. Бонк, Н. А., Левина, И. И. (1989). *Английский язык: Курс для начинающих*. Киев: Изд-во УСХА (Bonk, N. A., Levina, I. I. (1989). *English: A course for beginners*. Kiev: Publishing house USKHA).

3. Бородіна, Г. І., Співак, А. М., Богущька, Т. Г. (1994). *Англійська мова: Підручник для студентів факультетів механізації сільськогосподарських вузів*. Київ: Вища школа (Borodina, H. I., Spivak, A. M., Bohutska, T. H. (1994). *English: A textbook for students of departments of mechanization of agricultural institutions*. Kyiv: Higher school).

4. Бурлак, А. Й. (1982). *Учебник английского языка: Для студентов архитектурных и инженерно-строительных спец. вузов*. Москва: Высшая школа (Burlak, A. Y. (1982). *Textbook of English: For students of architectural and engineering-building special universities*. Moscow: Higher School Publishing House).

5. Ветрова, З. Д., Турыгина, Л. А., Бравина, В. А. (1977). *Учебник французского языка для сельскохозяйственных вузов*. Москва: Высшая школа (Vetrova, Z. D., Turyhina, L. A., Bravina, V. A. (1977). *A textbook of French for agricultural universities*. Moscow: Higher School Publishing House).

6. Вульф, В. Д. (1977). *Учебник латинского языка для ветеринарных вузов и факультетов*. Москва: Высшая школа (Wulf, V. D. (1977). *A textbook of the Latin language for veterinarian universities and faculties*. Moscow: Higher School Publishing House).

7. Горбачева, Г. П., Кобжев, А. Н., Кобжева, М. Ф. (1983). *Методические разработки по переводу сокращенных немецких сельскохозяйственных терминов*. Сумы, Мелитополь (Horbacheva, H. P., Kobzhev, A. N., Kobzheva, M. F. (1983). *Methodological development on translation of the abbreviated German agricultural terms*. Sumy, Melitopol).

8. Емельянова, Г. А. (1985). *Английский язык для студентов-механиков*. Киев: Вища школа (Emelianova, H. A. (1985). *English for students-mechanics*. Kyiv: Higher school).

9. Круглова, Т. Н. (1983). *Книга для чтения: Для студентов ветеринарных факультетов и институтов*. Киев: Вища школа (Kruhlova, T. N. (1983). *Book for reading: For students of veterinary faculties and institutes*. Kyiv: Higher school).

10. Лисиця, Н. М., Мехович, С. А., Шевченко, Л. П. (1992). *Самостійне читання з англійської мови: Навчальний посібник для студентів немовних спеціальностей вузів*. Харків: Основа (Lysytsia, N. M., Mekhovych, S. A., Shevchenko, L. P. (1992). *Independent reading on English: A methodological manual for students of non-language specialties of higher schools*. Kharkiv: Osnova).

11. Мази́ков, Б. А. (1946). *Краткий курс латинского языка для высших ветеринарных учебных заведений. Учебное пособие для ветеринарных вузов и факультетов*. Москва: Сельхозгиз (Mazikov, B. A. (1946). *A short course of Latin for higher veterinary schools. A methodological manual for veterinary universities and faculties*. Moscow: Selkhozgiz).

12. Макарова, Е. Ф. (1979). *Английский язык для биологов*. Москва: МГУ (Makarova, Ye. F. (1979). *English for biologists*. Moscow: Moscow State University).

13. Михелевич, Е. Е., Бабайлова, А. Э., Корольков, Ф. В., Троицкая, О. А. (1985). *Учебник немецкого языка для сельскохозяйственных вузов*. Москва: Высшая школа (Mikhelevich, Ye. Ye., Babailova, A. E., Korolkov, F. V., Troitskaia, O. A. (1985). *Textbook of German for agricultural universities*. Moscow: Higher School Publishing House).

14. Новоселова, И. З., Александрова, Е. С., Кедрова, М. О. (1976). *Пособие по английскому языку для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов*. Москва: Высшая школа (Novoselova, I. Z., Aleksandrova, E. S., Kedrova, M. O. (1976). *English tutorial for agricultural and forestry universities*. Moscow: Higher School Publishing House).

15. Синявская, Е. В., Тынкова, О. И., Улановская, Э. С. (1982). *Учебник английского языка для I курса инженерно-строительных и автодорожных вузов*. Москва: Высшая школа (Siniavskaia, E. V., Tynkova, O. I., Ulanovskaia, E. S. (1982). *English textbook for the I course of civil engineering and motor-road higher schools*. Moscow: Higher School Publishing House).

16. *Учебник английского языка для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов* (1975). Москва: Высшая школа (*English textbook for agricultural and forestry universities* (1975). Moscow: Higher School Publishing House).

17. *Учебное пособие по английскому языку для студентов-экономистов* (1984). Москва: МГУ (*Tutorial on English for students-economists* (1984). Moscow: Moscow State University).

18. Эрлих, Э., Тримм, А., Вольф, Л., Бергман, Ф. (1952). *Учебник немецкого языка для высших учебных заведений*. Москва: Изд-во ли-ры на ин. языках (Erlikh, E., Trimm, A., Volf, L., Bergman, F. (1952). *Textbook of German for higher education institutions*. Moscow: Publishing house of literature in foreign languages).

19. Яковенко, Н. М., Трипуз, В. М. (1993). *Латинська мова*. Київ: Вища школа (Yakovenko, N. M., Trypuz, V. M. (1993). *Latin*. Kyiv: Higher school).

РЕЗЮМЕ

Хоменко Лидия. Учебники и пособия по иностранному языку как средство реализации содержания иноязычного образования в высших аграрных учебных заведениях Украины (вторая половина 40-х – 80-е гг. XX ст.).

Цель статьи: исследовать, как, начиная со второй половины 40-х и по 80-е годы XX ст., в учебниках и учебных пособиях по иностранному языку реализовывалось содержание иноязычного образования в высших аграрных учебных заведениях

Украины. Методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение источников. Результаты исследования: раскрыты учебное и воспитательное направления содержания учебников и пособий по иностранному языку исследуемого периода. Практическое значение: исследование, на основе исторического опыта, позволяет выявить пути совершенствования учебной литературы по иностранному языку, которая используется при подготовке специалистов в учреждениях высшего образования аграрного профиля. Выводы и перспективы дальнейших научных исследований: установлено, что как средство реализации содержания иноязычного образования в высших аграрных учебных заведениях Украины учебники и пособия по иностранному языку в течение исследуемого периода в своем развитии прошли два этапа, которые имели свои характерные особенности. Дальнейшего изучения требует анализ структурных компонентов учебников и пособий по иностранному языку, используемых в высших аграрных учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: учебник и пособие по иностранному языку, содержание образования, иноязычное образование, высшие аграрные учебные заведения Украины.

SUMMARY

Khomenko Lidiia. Textbooks and methodological manuals on a foreign language as a means of implementing the content of a foreign language education in higher agricultural education institutions of Ukraine (second half of the 40's – 80's of XX century).

The aim of the article is to investigate how the content of a foreign language education was implemented in textbooks and methodological manuals on a foreign language in higher agricultural education institutions of Ukraine during the second half of the 40's – 80's of the twentieth century. Research methods: theoretical analysis, comparison and generalization of sources. Results: the educational directions of the content of textbooks and methodological manuals on a foreign language of the studied period have been revealed. Practical significance: the study, based on historical experience, makes it possible to identify ways of improving the educational literature on a foreign language, which is used in training specialists in institutions of higher education of the agricultural profile. Conclusions and prospects for further research: it has been found out that as a means of realizing the content of foreign language education in higher agrarian education institutions of Ukraine textbooks and methodological manuals on a foreign language during the period under study underwent two stages in their development, both having their peculiarities. The first stage covers the second half of the 1940's – 50's. It was characterized by the fact that textbooks and tutorials focused on the development of the ability to read and master knowledge of grammar. The educational material used in agrarian higher education institutions of Ukraine was represented by grammatical constructions, overloaded with rules and explanations. Texts selected for textbooks and tutorials were to cultivate a sense of love for the homeland, devotion to the ideas of internationalism, solidarity with the working and oppressed peoples of the world. At the second stage, which covered the 60's – 80's, the educational material was subordinated to the task of practical language acquisition that was understood as comprehensive reading of special literature and oral communication on professional topics, the amount of theoretical information on grammar and linguistics being reduced. Instead, lexical material and texts for reading borrowed from foreign scientific and technical literature tended to increase in volume. Educational material in foreign languages of the 1960's – 1980's contained useful information on scientific and technological innovations and achievements abroad, however, it did not make it possible to prepare students-agrarians for intercultural communication. Further research will be aimed at analyzing of the structural components of foreign language textbooks and tutorials that were used in higher agricultural education institutions of Ukraine.

Key words: *textbooks and methodological manuals on a foreign language, education content, foreign education, higher agricultural education institutions of Ukraine.*

УДК 37:316.627:373.5:004

Олена Хомич

Інститут проблем виховання НАПН України

ORCID ID 0000-0002-2947-4731

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/370-380

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена характеристиці організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу формування просоціальної поведінки учнів основної школи. Обґрунтування виділених умов здійснюється на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів експериментальної роботи, а також вікових особливостей учнів основної школи. Авторкою розглядаються такі організаційно-педагогічні умови: розробка навчально-методичного комплексу «Вчимося жити разом»; підготовка координаторів проекту «Вчимося жити разом» до формування просоціальної поведінки учнів основної школи; створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

Ключові слова: педагогічна умова, організаційно-педагогічна умова, просоціальна поведінка, учні основної школи, педагогічні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. В останні роки у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях проблема формування просоціальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти набуває особливої актуальності. У Концепції Нової української школи зазначено, що в найближчій перспективі найбільш успішними на ринку праці будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя; критично мислити; ставити цілі та досягати їх; спілкуватися в багатокультурному середовищі; працювати з іншими на результат; піклуватися про інших; проявляти турботу та співчуття; попереджати і розв'язувати конфлікти; досягати компромісів; поважати закони; дотримуватися прав людини та володіти іншими сучасними вміннями (Концепція Нової української школи, 2016).

Міністр освіти і науки Л. Гриневич підкреслює, що головним елементом сучасної освіти мають стати нові методики і технології навчання дітей. Особливістю цих методик має стати не репродукція знань, а діалог із учнем, відтак необхідно навчити дітей думати, критично аналізувати, висловлювати свою позицію.

Підлітковий вік є періодом, сприятливим для формування досліджуваного нами феномена. Дитина починає сприймати і переживати

себе в якості «соціального індивіда», і в неї виникає потреба в новій життєвій позиції в суспільно значущій діяльності. Критичність мислення, соціальна активність, загострення внутрішньоособистісних протиріч, прагнення до самовизначення створюють необхідні умови для формування якостей, притаманних просоціальної поведінці (Белкина, 2017).

З огляду на зазначене вище, виникла необхідність створення організаційно-педагогічних умов із формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми формування просоціальної поведінки й розробки педагогічних технологій учнів ЗЗСО займаються вітчизняні вчені О. Єжова, Л. Калашникова, В. Кириченко, І. Мельник, В. Нечерда, Т. Тарасова, Т. Федорченко та інші.

Проаналізувавши роботи дослідників, можна виділити найпопулярніші технології у формуванні просоціальної поведінки учнів ЗЗСО, а саме: ігрова технологія, технологія арт-терапії, бібліотерапія, казкотерапія, тренінгова технологія, театральна технологія.

Констатуючи велику кількість досліджень із проблеми формування просоціальної поведінки, необхідно зазначити, що в середній школі недостатньо уваги приділяється формуванню просоціальної поведінки засобами ІКТ. В освітньому процесі використовується дуже мала кількість сучасних педагогічних технологій, спрямованих на формування просоціальної поведінки.

Саме тому, зважаючи на викладене вище, **метою статті** є визначення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів основної школи засобами ІКТ.

Методи дослідження. Під час роботи були застосовані такі методи: аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури; спостереження; педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Для визначення організаційно-педагогічних умов формування просоціальної поведінки учнів основної школи нами було проаналізовано: поняття «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови».

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Так, В. Андрєєв (2000) розуміє педагогічні умови як результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення цілей.

Під терміном «педагогічна умова» розуміють також: сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети (Бражнич, 2001).

Дослідник Є. Ганін (2003) під поняттям «педагогічні умови» розуміє сукупність взаємопов'язаних умов, необхідних для забезпечення

цілеспрямованого виховного й освітнього процесів.

Оскільки предметом нашого розгляду є організаційно-педагогічні умови, зупинимося більш детально саме на їх аналізі. Більшість авторів дотримується позиції щодо тлумачення умов як обставин педагогічного процесу, необхідних для досягнення його мети.

Т. Вдовичин (2013) розуміє організаційно-педагогічні умови як сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, удосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу; О. Єжова (2014) розуміє їх як обставини, що сприяють упорядкованості, узгодженості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують певну програму або мету; О. Войцехівський (2011) тлумачить їх як взаємопов'язані обставини і способи організації педагогічного процесу, які утворюють певну систему й визначають ефективність функціонування цього процесу; В. Кириченко (2012) вбачає в них сукупність обставин певного процесу, створення і впровадження яких обумовлює досягнення його кінцевої мети та забезпечує результативність використання обраних способів реалізації.

Ми поділяємо думку науковців лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя, які зазначають, що організаційно-педагогічні умови – це «сукупність взаємопов'язаних обставин, які забезпечуються на управлінському рівні для досягнення запланованої мети і стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю. Організаційно-педагогічні умови можуть стосуватися ресурсів, науково-методичного забезпечення та моніторингу здійснюваного педагогічного процесу» (Кириченко та ін., 2016).

Результати проведених нами досліджень свідчать, що ефективність досліджуваного процесу з урахуванням сучасних умов життя може бути досягнута при використанні комплексу організаційно-педагогічних умов, першою з яких є розробка навчально-методичного комплексу «Вчимося жити разом».

При розробці навчально-методичного комплексу нами враховувалися:

- вікові особливості учнів основної школи;
- основні вимоги до навчальної літератури;
- відповідність сучасним тенденціям удосконалення виховного та освітнього процесу.

Навчально-методичний комплект «Вчимося жити разом» складається з програми та посібника для вчителя, практикуму для учнів, збірки мультимедійних презентацій і відеоматеріалів. Всі видання є українською та

російською мовами у друкованому та електронному варіантах.

Програма з розвитку соціальних навичок учнів основної та старшої школи в курсі «Основи здоров'я» складається з пояснювальної записки та програми тренінгового курсу «Вчимося жити разом».

Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа) складається з двох частин.

У Частині 1 наведено концепцію предмета «Основи здоров'я», принципи навчання на засадах життєвих навичок, рекомендації з організації та ресурсного забезпечення тренінгів, опис найпоширеніших інтерактивних методів.

У Частині 2 подано розробки уроків-тренінгів, що реалізують компетентністний підхід і спрямовані на розвиток життєвих навичок.

Практикум для учнів із розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа) містить навчальні завдання для організації різних форм роботи на уроках-тренінгах.

Створення навчально-методичного комплексу забезпечує оптимальне поєднання зусиль педагога й учня в освітньому та виховному процесі. Під час здійснення якісної підготовки учнів, науково-методичне забезпечення освітнього та навчального процесу сприятиме розвиткові в учнів основної школи соціальних навичок, а саме: ефективного спілкування, співчуття, поваги до прав людини, роботи в команді, конструктивного вирішення конфліктів і їх запобігання, протистояння негативним соціальним впливам, переговорам, медіації, примиренню, що є підґрунтям формування просоціальної поведінки.

Тематика поваги до прав людини, гендерної чутливості й активної діяльності на благо інших людей із числа близького оточення, місцевої громади чи громадян усієї країни є наскрізною для всього циклу (Воронцова та ін., 2017).

Поєднання традиційних методів навчання й сучасних інформаційних технологій дозволяє зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним.

Саме за допомогою інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій відбувається якісне засвоєння, осмислення учнями пропонованого матеріалу на всіх рівнях пізнання (знання, розуміння, емоційна оцінка, застосування), що безпосередньо впливає на загальну успішність навчально-виховної роботи. Найціннішим є обмін різним досвідом, відмінними поглядами, різним світосприйняттям. Таким чином, учасники, взаємодіючи один із одним, обмінюються інформацією, аналізують, моделюють ситуації, спільно шукають шляхи розв'язання проблем, взаємозбагачуються. Інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології дають можливість задіяти не лише розум людини, але і її емоції, вольові якості, спонукати до творчості – тобто залучити до процесу цілісний

потенціал особистості (Кириченко та ін., 2016).

На нашу думку, саме створення такого навчально-методичного комплексу, який об'єднує інтерактивні та інформаційно-комунікаційні технології, допоможе учням виробити власну модель просоціальної поведінки.

Важливою умовою формування просоціальної поведінки учнів основної школи є формування готовності педагогів до цього процесу. Тому другою організаційно-педагогічною умовою визначено підготовку координаторів проекту «Вчимося жити разом» до формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

Учителю самому потрібно зрозуміти важливість просоціальних увчнків і необхідність формування просоціальної поведінки учнів. Професійно-педагогічна просоціальна поведінка має бути спрямована, перш за все, на створення максимально сприятливих умов для творчої самореалізації особистості учня, а також на розширення й укріплення міжособистісних контактів та встановлення відносин із оточуючими людьми.

Із метою формування готовності педагогів до формування просоціальної поведінки учнів основної школи нами було здійснено підготовку педагогів через тренінгову та дистанційну форми навчання (дистанційний курс).

Розглянемо для початку тренінгову форму навчання.

Важливою умовою ефективності формування просоціальної поведінки учнів основної школи виступає навчальна підготовка педагогів шляхом тренінгової форми навчання. В інформаційному суспільстві педагог стрімко втрачає монополію на володіння знаннями, та й сама інформація стає миттєво доступною кожному, хто має доступ до мережі Інтернет. Натомість усе більшого значення набувають так звані «м'які навички», до яких належать здатність мислити критично та креативно, аналізувати проблеми й генерувати рішення, ефективно спілкуватися і налагоджувати стосунки, попереджувати та конструктивно розв'язувати конфлікти, володіти собою й керувати стресами. Однак, ці навички складно розвинути в межах традиційного уроку, тому останнім часом активні та інтерактивні методи навчання, які часто об'єднують спільною назвою «тренінг», набувають усе більшої популярності.

Метою тренінгу є підготовка педагогів-координаторів до організації і здійснення формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

Програма складається з чотирьох сесій, кожна з яких має свою мету і конкретний зміст, що логічно продовжує зміст попереднього блоку та розкривається відповідно до завдань програми.

Блок 1. Відкриття тренінгу. Знайомство учасників/представлення тренерів, презентація цільових орієнтирів тренінгу.

Блок 2. Методичний інструментарій формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

Блок 3. Модельна демонстрація уроку-тренінгу відповідно до опорного плану його проведення.

Блок 4. Презентація учасниками однієї вправи з уроку-тренінгу та завершення тренінгу.

Зміст першого блоку «Відкриття тренінгу» спрямований на знайомство учасників одне з одним за допомогою вправи «Портрет по колу», презентації мети й очікуваних результатів тренінгу та з'ясування очікувань «Пісочний годинник».

Зміст другого блоку «Методичний інструментарій формування просоціальної поведінки учнів основної школи» висвітлює концепцію, зміст і методику викладання тренінгового курсу «Вчимося жити разом»; етапи розвитку, актуальні проблеми й завдання зони найближчого розвитку учнів основної школи; повідомлення-демонстрацію «Засоби ІКТ у формуванні просоціальної поведінки учнів основної школи». Другий блок містить такі активності: робота в групах, групова дискусія.

Зміст третього блоку «Модельна демонстрація уроку-тренінгу відповідно до опорного плану його проведення» спрямовано на ознайомлення учасників із інноваційними формами роботи з дітьми, відпрацювання підходів і методів формування просоціальної поведінки учнів із доведеною ефективністю. Основними активностями третього блоку є: стартові завдання, інформаційні повідомлення, роботи в групах, мозковий штурм, руханки, перегляд відео та мультимедійних презентацій, підсумкові завдання та інші.

Зміст четвертого блоку «Презентація учасниками однієї вправи з уроку-тренінгу та завершення тренінгу» дозволяє спробувати учасникам випробувати себе в ролі тренера та обговорити організаційно-методичні аспекти впровадження програми «Вчимося жити разом».

Наступною формою навчання для педагогів є дистанційний курс «Вчимося жити разом».

Метою он-лайн курсу з підготовки педагогів «Вчимося жити разом» є посилення професійної компетентності педагогічних працівників щодо методики формування в дітей і підлітків соціальних навичок.

Зміст он-лайн-курсу складається з 5 модулів і 23 тем, завдань для самоперевірки, тестів для модульного й підсумкового оцінювання.

Модуль 1 «Вступ. Роль освіти в адаптації тимчасово переміщених осіб» спрямований на осмислення педагогами таких тем, як проблеми адаптації тимчасово переміщених дітей у приймальних громадах та освіта як важливий інструмент консолідації суспільства.

У наступному модулі «Тренінговий курс «Вчимося жити разом» розкривається інформація про проект, програму тренінгового курсу та місце курсу в програмі предмета «Основи здоров'я».

Модуль 3 «Методологія викладання курсу «Вчимося жити разом» ознайомлює педагогів із поняттям «життєві навички», складом і класифікацією життєвих навичок, інтерактивними методами навчання, змістом і структурою тренінгу, ресурсним забезпеченням тренінгу.

За допомогою модулю «Етапи психосоціального розвитку дітей та молоді» педагоги мають можливість пригадати особливості розвитку дітей початкової, основної та старшої школи.

Модуль 5 «Етапи формування психосоціальних компетентностей (життєвих навичок) учнів» сприяє усвідомленню педагогами необхідності розвитку життєвих навичок: ефективної комунікації, самоконтролю, емпатії, кооперації, розв'язання проблем і ухвалення рішень, запобігання ескалації та розв'язання конфліктів, неагресивної впевненості, самоусвідомлення й самооцінки, протидії булінгу, керування стресами.

Таким чином, зміст кожного модуля відповідає конкретним цілям та завданням і розкриває сутність певних напрямів підготовки педагогів до формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

Після завершення курсу педагоги отримують відповідний сертифікат, що засвідчуватиме його проходження.

В Україні он-лайн курси поступово стають альтернативою формальній освіті. Головна особливість сучасної освіти полягає в тому, що акценти навчання поступово переносяться з педагогів на учнів. Відповідно змінилася й методика викладання. Ефективна освіта стала неможливою без інтенсивного використання в навчальному процесі технологій дистанційного навчання.

Іншим прикладом успішного масового впровадження дистанційного навчання є курс із перепідготовки вчителів для початкової школи згідно з Концепцією Нової української школи, що наразі набув великої популярності. Він є одним із обов'язкових етапів підвищення кваліфікації вчителів, які набиратимуть перший клас у 2018 році.

Наступною організаційно-педагогічною умовою, що мала сприяти досягненню цілей дослідження, є створення системи науково-методичного супроводу формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

Процеси модернізації змісту освіти, нові вимоги до професійної діяльності педагога спонукають сьогодні до пошуку нових підходів в організації методичної роботи, використання можливостей інтернету для збагачення ресурсами й налагодження оперативного зворотнього зв'язку, забезпечення системної наукової підтримки інноваційного пошуку педагогів-практиків.

Науково-методичний супровід може бути представлений як процес неперервної взаємодії суб'єктів щодо пошуку, обґрунтування, практичного впровадження, апробації нових підходів до вирішення проблеми формування просоціальної поведінки учнів основної школи (Кириченко та ін., 2016).

На сьогодні актуальним напрямом у системі освіти є розвиток інформаційного освітнього простору. Тому взаємодія та діяльність всіх структур і підсистем освіти відбувається в умовах активного навчання та використання ІКТ. Основною формою взаємодії педагогів у віртуальній площині є дистанційна, а ефективними засобами виявилися групи та сторінки в соціальних мережах, блоги, форуми, електронне листування, мультимедійні курси.

Мережеві спільноти як інноваційна форма організації методичної роботи базується на принципах відкритого доступу до інформації; самостійного вибору форм і методів навчання; співпраці з колегами з інших закладів загальної середньої освіти, підвищення кваліфікації шляхом мережевого обміну інформацією і створення єдиного інформаційного освітнього середовища.

Науково-методичний супровід здійснювався за наступними напрямами.

Інформаційний – спрямований на надання потрібної інформації в разі виникнення певних ускладнень щодо впровадження програми у виховний та освітній процес. Інформаційний супровід здійснювався такими засобами ІКТ: сторінка в соціальній мережі Facebook «Вчимося жити разом», блоги, форум, електронне листування.

Задля інформаційного супроводу нами було створено спільноту «Вчимося жити разом» у соціальній мережі Фейсбук і організовано її модерацію. Контент сторінки наповнювався адміністратором цікавими темами про освіту, виховання, різними вправами. Також педагоги розміщували коротку інформацію про проведені уроки-тренінги, які впроваджувалися за проектом «Вчимося жити разом» та фотографії до них, виховні та благодійні акції, обмінювалися досвідом впровадження програми «Вчимося жити разом». При виникненні в роботі педагогів деяких ускладнень у приватних повідомленнях надавалася допомога у вигляді рекомендацій, додаткової літератури, посилань на цікаві освітні сайти.

Наступним засобом в інформаційному супроводі є блог. За допомогою блогів педагоги мали можливість ділитися своїми думками, досвідом роботи, враженнями. Блоги розміщувалися на порталі превентивної освіти й поширювалися на сторінку «Вчимося жити разом».

Оперативно вирішувати ускладнення, що виникали під час впровадження програми, дозволяло електронне листування з педагогами. При проведенні начального тренінгу для педагогів ми залишили електронну адресу, за якою можна було звертатися по допомогу чи за консультаціями в разі необхідності.

Останнім засобом в інформаційному супроводі є форум. Для підтримки педагогів у підготовці до формування просоціальної поведінки учнів основної школи та впровадженні програми «Вчимося жити разом» було створено

форум «Мультимедійний курс (обговорення)». На форумі можна як писати приватні повідомлення, так і створювати загальні теми для всіх. Кожне повідомлення на форумі має свого автора, тему і власний зміст. Як правило, форуми розділяються на теми, і кожна відповідь є частиною загального відкритого обговорення певної теми. Всі, кого цікавить певна інформація, можуть зручно й швидко переглянути її на форумі. Особливістю форуму є те, що необов'язково потрібно відповідати в реальному часі. Темі й відповіді зберігаються протягом необмеженого періоду часу.

Аналітико-діагностичний супровід здійснювався за допомогою системи моніторингу процесу впровадження й оцінювання результатів. Для цього був створений спеціальний сайт. Кожен педагог мав свій логін та пароль, за яким він отримував доступ до власного кабінету. За допомогою цього сайту педагоги отримали можливість завантажувати свої звіти, фотографії та відео проведених уроків-тренінгів. Також, щоб дізнатися про якість розроблених матеріалів, педагогам надавалася анкета зворотнього зв'язку до кожного уроку, які потім всі збиралися та оброблювалися для вдосконалення посібників. Науково-методичний супровід педагогів через мережеву взаємодію активізує їх творчу діяльність, спонукає їх до розвитку і саморозвитку, підвищує професійну компетентність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, комплексна реалізація виділених нами організаційно-педагогічних умов сприятиме підвищенню готовності педагогів до формування просоціальної поведінки учнів основної школи, а в учнів – розвитку навичок ефективного спілкування, поваги до прав людини, роботи в команді, почуття соціальної спільності з людьми, досвіду розуміння й оцінки самого себе та інших людей, накопичення досвіду соціально значущої діяльності. Упровадження запропонованих організаційно-педагогічних умов зможе забезпечити позитивні зміни в організації освітнього процесу та сприятиме підвищенню ефективності формування просоціальної поведінки учнів основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. (2000). *Педагогика*. Казань: Центр инновационных технологий (Andrieiev, V. I. (2000). *Pedagogy*. Kazan: Center for Innovative Technologies).
2. Белкина, В. В. (2017). Педагогические условия воспитания демократической культуры подростков. *Ярославский педагогический вестник*, 3, 8–13 (Belkina, V. V. (2017). Pedagogical conditions of education of democratic culture of teenagers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 3, 8–13).
3. Бражнич, О. Г. (2001). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Кривий Ріг (Brazhnych, O. H. (2001). *Pedagogical conditions of differentiated teaching of pupils of a secondary school* (PhD thesis). Kryvyi Rih).
4. Вдовичин, Т. Я. *Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті*. Режим доступу: lib.iitta.gov.ua/1135/1/Стаття_організаційно-

педагогічні_умови_Вінниця.pdf (Vdovychyn, T. Ya. *Substantiation of organizational and pedagogical conditions for the educational process of future specialists at the pedagogical university*. Retrieved from: lib.iitta.gov.ua/1135/1/Стаття_організаційно-педагогічні_умови_Вінниця.pdf)

5. Войцехівський, О. Л. (2011). Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності за напрямком «Охорона та захист державного кордону». *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* (Voitsekhivskiy, O. L. (2011). Organizational-pedagogical conditions of formation of readiness of the future officers-border guards for professional activity in the direction «Security and protection of the state border». *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*).

6. Воронцова, Т. В., Пономаренко, В. С., Хомич, О. Л., Гарбузюк, І. В., Стаднік, Н. В., Василенко, К. С., Калмыков, М. П. (2017). *Вчимося жити разом*. Київ: Алатон (Vorontsova, T. V., Ponomarenko, V. S., Khomych, O. L., Harbuziuk, I. V., Stadnik, N. V., Vasylenko, K. S., Kalmykov, M. P. (2017). *Learn to live together*. Kyiv: Alaton).

7. Ганин, Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей. Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html> (Hanin, E. A. Pedagogical conditions for using modern information and communication technologies for self-education of the future teachers. Retrieved from: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>).

8. Єжова, О. О. (2014). Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 39–43 (Yezhova, O. O. (2014). The essence of organizational-pedagogical conditions of the pedagogical process. *Mykola Hohol Nezhin State University*, 3, 39–43).

9. Кириченко, В. І., Єжова, О. О., Нечерда, В. Б., Тарасова, Т. В., Хомич, О. Л. (Ред. Кириченко В. І.) (2016). *Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу*. Тернопіль: ТЗОВ «Терно-граф» (Kyrychenko, V. I., Yezhova, O. O., Necherda, V. B., Tarasova, T. V., Khomych, O. L. (Eds. Kyrychenko, V. I.) (2016). *Formation of prosocial behavior of students in a preventive educational environment of a comprehensive educational institution*. Ternopil: "Terno-graf").

10. Кириченко, В. І. (2012). *Профілактика девіантної поведінки старшокласників у діяльності учнівського самоврядування* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ (Kyrychenko, V. I. (2012). *Prevention of deviant behavior of senior students in student self-government activities* (PhD thesis). Kiev).

11. Міністерство освіти і науки України. *Нова українська школа*. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Ministry of Education and Science of Ukraine. *New Ukrainian School*. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

РЕЗЮМЕ

Хомич Елена. Организационно-педагогические условия в формировании просоциального поведения учащихся основной школы средствами информационно-коммуникационных технологий.

Статья посвящена характеристике организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования просоциального поведения учащихся основной школы. Обоснование выделенных условий осуществляется на основе анализа психолого-педагогической литературы, результатов экспериментальной работы, а также возрастных особенностей учащихся основной школы. Автором

рассматриваются следующие организационно-педагогические условия: разработка учебно-методического комплекта «Учимся жить вместе»; подготовка координаторов проекта «Учимся жить вместе» к формированию просоциального поведения учащихся основной школы; создание системы научно-методического сопровождения формирования просоциального поведения учащихся основной школы.

Ключевые слова: педагогическое условие, организационно-педагогическое условие, просоциальное поведение, ученики основной школы, педагогические технологии, информационно-коммуникационные технологии.

SUMMARY

Khomych Elena. Organizational-pedagogical conditions in the formation of prosocial behavior of students in the secondary school through using information and communication technologies.

The article is devoted to the description of organizational-pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process of formation of prosocial behavior of students in the secondary school. The purpose of the article is to determine organizational-pedagogical conditions in the formation of prosocial behavior of the students of the secondary school using ICT. In order to achieve the aim of research the author used the following methods: analysis of domestic psychological and pedagogical literature; observation; pedagogical experiment.

The substantiation of the selected conditions is based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the results of experimental work, and the age characteristics of students in the secondary school. The author considers the following organizational and pedagogical conditions: development of a toolkit “Learn to live together”; preparation of the coordinators of the project “Learn to live together” for the formation of the prosocial behavior of the students of the secondary school; creation of a system of scientific and methodological support for the formation of prosocial behavior of students of the secondary school.

The “Learn to live together” toolkit consists of a teacher program and manual, a workshop for students, a collection of multimedia presentations and video materials. All editions are in Ukrainian and Russian in printed and electronic versions.

In order to form the readiness of the teachers to form the prosocial behavior of the students of the secondary school, we have trained teachers through full-time training and distance learning (distance course).

The purpose of the full-time training is to train coordinator teachers to organize and implement the formation of prosocial behavior of students in the secondary school.

The purpose of the online training course for teachers “Learn to live together” is to increase professional competence of the pedagogical staff regarding the methodology of forming social skills for children and adolescents.

Today, the actual direction in the educational system is development of the informational educational space. Therefore, the interaction and activity of all structures and subsystems of education takes place under conditions of active learning and use of ICT. The main form of interaction of teachers in the virtual plane is distance course. And social networks, groups and pages at social networks, blogs, a forum, e-mail, multimedia course have proved themselves as an effective means.

Key words: pedagogical condition, organizational and pedagogical condition, prosocial behavior, pupils of the secondary school, pedagogical technologies, information and communication technologies.

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378. 06:378.1

Альона Аріщенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0468-0889

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/381-389

ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТОР ЗВО УКРАЇНИ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті досліджено проблему навчання осіб з особливими потребами у вітчизняних ЗВО. Проаналізовано нормативно-правове забезпечення доступності вищої освіти для осіб із особливими потребами. Охарактеризовано інтегроване й інклюзивне навчання студентів в університетах України. Представлено наявний досвід ЗВО України щодо імплементації інклюзивного навчання, зокрема досвід забезпечення рівного доступу до навчального середовища Університету «Україна». Визначено напрями вдосконалення інклюзивного навчання у вишах України на основі дослідження зарубіжного досвіду.

Ключові слова: інтегроване навчання, інклюзивне навчання, ЗВО, особа з особливими потребами, безбар'єрне середовище, супровід студентів, доступний освітній простір.

Постановка проблеми. Освіта для людей із особливими потребами є важливим кроком до їх подальшого розвитку, реабілітації й соціалізації, шансом на самостійне та незалежне життя в сучасному світі. За даними Міністерства соціальної політики, кількість людей із інвалідністю у відносному підрахунку збільшилась удвічі порівняно з 1990 роком. Якщо в 1990 їх нараховувалось 3 % населення, то станом на 2018 рік кількість людей із особливими потребами в Україні сягає 6 % (біля 3 млн.). І з них більше 165 тисяч – діти. Майже 80 відсотків інвалідів – це люди працездатного віку. Слід також взяти до уваги ситуацію на сході України, оскільки за 3 роки антитерористичної операції кількість людей із інвалідністю збільшилася на декілька тисяч. І питання їх соціалізації, у тому числі й через підвищення професійного рівня та переорієнтацію є надзвичайно актуальним.

За кордоном, зокрема у США, інклюзивна модель навчання успішно впроваджується на всіх рівнях освіти. Особи з особливими потребам мають можливість повністю реалізувати свій потенціал, стати повноцінним членом суспільства і приносити користь. Україна робить перші кроки у створенні інклюзивного освітнього простору, у зв'язку з чим особливої уваги набуває питання узгодження національного законодавства з міжнародним у сфері інклюзивної освіти, дослідження зарубіжного досвіду з метою вдосконалення системи інклюзивного навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній педагогічній науці проблема інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах є актуальною й охоплює широкий спектр наукових досліджень. Зокрема, організаційні засади імплементації інклюзивного навчання висвітлені в наукових працях К. Кольченко, Г. Нікуліної, Г. Давиденко, М. Чайковського та ін.; нормативно-правове забезпечення навчання осіб із особливими потребами досліджено в працях А. Колупаєвої, С. Литовченко, А. Шевцової та ін.; закордонній досвід впровадження інклюзивної моделі навчання дослідили М. Захарчук, Н. Софій, Г. Давиденко та ін.

Мета статті – висвітлення особливостей державної політики щодо забезпечення права на отримання освіти осіб із особливими потребами й визначення напрямів удосконалення системи інклюзивного навчання у вишах України.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів дослідження:** загальнонаукові – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення для вивчення праць вітчизняних науковців у сфері інклюзивної освіти; структурно-логічний метод, що дозволив окреслити нормативні засади освіти осіб із особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняна система освіти перебуває на шляху активного впровадження моделі інклюзивного навчання, що потребує зміни базових принципів навчання, у зв'язку з чим виникла необхідність розроблення державної нормативно-правової бази для формування сприятливих умов для розвитку особистісного потенціалу людей із особливими потребами.

У грудні 2015 року Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Передусім йдеться про статтю 24 Конвенції ООН про права інвалідів, у якій визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб та можливостей.

Основоположними документами, що визначають і регулюють забезпечення права на освіту осіб із особливими потребами, є Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (№ 244 від 20.03.2008 р.), «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (№ 1228 від 18.12.2007 р.), постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими

фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 роки «Безбар'єрна Україна» (№ 784 від 29.07.2009 р.), Указ Президента України «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні» (№163/2011 від 16 грудня 2012 р.), Нові соціальні Ініціативи Президента України: діти – майбутнє України (07.03.2012 р.), Рішення колегії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту країни «Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи» (№ 2/3-2 від 01.03.2013 р.), Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (№ 344/2013 від 25 березня 2013 р.) та ін.

Важливим кроком у розвитку інклюзії в Україні є підписання ухваленого 23 травня 2017 р. закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Відтепер діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Також для цієї категорії осіб передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання, отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги, створення інклюзивних та спеціальних груп (класів), передбачено облаштування навчального середовища відповідно до потреб, здійснення відповідних архітектурних перепланувань, наймання додаткових працівників (тьюторів, корекційних педагогів, психологів), адаптація навчальних планів і програм, методів та форми навчання, використання ресурсів спеціальної освіти, партнерство з громадою тощо [2].

На 2017 рік український уряд уперше виділив субвенцію на інклюзивну освіту в розмірі 209,4 мільйонів гривень, а в Держбюджеті на 2018-й закладено вже понад 500 мільйонів гривень такої субвенції.

Слід також зауважити, що розвитку інклюзивного навчання дітей із особливими потребами сприяє Марина Порошенко. З липня 2016 року, під її кураторством, Фонд Порошенка розпочав реалізацію низки регіональних проектів з інклюзивної освіти в багатьох регіонах України. Марина Порошенко та голови місцевих ОДА підписали Меморандуми про залучення до всеукраїнського проекту Фонду Порошенка «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації», який реалізується у співпраці з Міністерством освіти і науки України. На сьогодні в Україні в межах децентралізації за цими проектами вже створено 125 приміщень Медіатек та 35 Ресурсних кімнат [4].

У законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» зазначено, що діяльність держави щодо осіб із інвалідністю передбачає забезпечення їхніх прав нарівні з іншими громадянами для участі в суспільному житті та полягає у виявленні, усуненні перепон і бар'єрів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб із

урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів. При цьому навчальні заклади мають надавати освітні послуги особам із інвалідністю нарівні з іншими громадянами, зокрема через створення належного кадрового забезпечення, матеріально-технічного забезпечення й забезпечення розумного пристосування, що враховую індивідуальні потреби людини з обмеженими можливостями [3].

У законодавстві України закріплені державні гарантії щодо створення доступного навчального середовища, однак більшість нормативних документів залишаються принципами, бо відсутні дієві механізми їх реалізації і система контролю за дотриманням. У зв'язку з цим процес імплементації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах перебуває на недостатньому рівні. Більшість навчальних закладів не готові забезпечити студентів із особливими потребами необхідними умовами навчання, перш за все, йдеться про створення безбар'єрного навчального середовища, забезпечення наукового, психолого-педагогічного супроводу, створення навчальних програм, адаптованих до можливостей і потреб студентів. І в більшості ЗВО процес навчання осіб із особливими потребами відбувається стихійно (завдяки мотивації самих студентів, підтримці з боку громадських ініціатив, волонтерів).

У вітчизняних ЗВО навчання студентів із особливими потребами здійснюється у спеціальних групах для студентів із особливими потребами за нозологіями; в інтегрованих групах без забезпечення необхідної підтримки; в інклюзивних групах, навчання студентів із особливими потребами із забезпеченням супроводу, який надають спеціально створені відділи ЗВО, і дистанційна форма навчання [6].

Навчання студентів із особливими потребами у спеціальних групах має як переваги так і недоліки. Така форма навчання дає можливість організувати навчання з урахуванням особливостей студентів, однак ускладнює процес соціалізації студентів із особливими потребами. Так, наприклад, на базі Національної металургійної академії України створено Регіональний центр освіти інвалідів, у Кримському гуманітарному університеті Спеціалізований факультет для підтримки осіб із вадами опорно-рухового апарату, у Донбаському інституті техніки і менеджменту Центр духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями, у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова Науково-методичний центр освіти та соціальної реабілітації осіб із обмеженнями життєдіяльності [7].

В умовах інтегрованої моделі студенти мають можливість навчатись у загальному потоці, однак навчання відбувається в умовах без урахування індивідуальних особливостей студента. На відміну, інклюзивна модель навчання передбачає не просто включення осіб із особливими потребами в загальний освітній простір, а також забезпечення рівного доступу до

якісної освіти шляхом організації їх навчання на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей – здібностей, специфіки розвитку, типів темпераменту, емоційної архітектури тощо.

Пріоритетним напрямом роботи є різноманітність і гнучкість навчальних траєкторій, стаціонарна, заочна, дистанційна, екстернатна форми здобуття вищої освіти, різні сертифікаційні програми, курси, літні та зимові школи – повинні слугувати соціальній інклюзії осіб із особливими потребами. Створення широкого діапазону індивідуалізованих навчальних траєкторій, а також створення всіх умов для освоєння знань особами з особливими потребами/інвалідністю повинні стати для українських ВНЗ одним із пріоритетів їхньої суспільної відповідальності [1].

З метою створення організаційно-методичних засад інтегрованого навчання студентів з особливими освітніми потребами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України провели експеримент: «Системний підхід до організації інтегрованого навчання осіб з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації». Метою дослідження є розробка та експериментальна перевірка нормативів до реабілітаційних заходів засобами освіти, які є елементами технології впровадження комплексного (корекційно-реабілітаційного, психолого-педагогічного, андрагогічного, соціального, медичного, організаційного, технічного) супроводу навчання студентів із особливими освітніми потребами [9].

У межах експерименту визначено ЗВО, які впроваджують інтегроване навчання, серед яких Донбаський інститут техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету, Кримський гуманітарний університет (м. Ялта), Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Національна металургійна академія України (м. Дніпропетровськ), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ), Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харківський національний університет радіоелектроніки, Дніпропетровський коледж технологій та дизайну, Київський коледж легкої промисловості, Львівський державний медичний коледж ім. Андрея Крупинського, Педагогічний коледж Львівського національного університету ім. Івана Франка, Харківський обліково-економічний технікум-інтернат ім. Ф. Г. Ананченка.

Основними напрямками роботи Київського політехнічного інституту ім. Ігоря Сікорського в організації навчання осіб із особливими освітніми потребами є: надання інформації про університет та умови навчання; забезпечення вільного доступу студентів із проблемами опорно-рухового апарату до інфраструктури університету (відповідно переобладнаних навчальних аудиторій та ін.); надання додаткових технічних засобів: комп'ютерні програми для слабозорих, системи підсилення звуку для слабочуючих, спеціальні меблі для осіб із вадами опорно-рухового апарату

тощо; розроблення індивідуальних навчальних планів та аналіз їх виконання; застосування дистанційного навчання; використання освітнього контенту для розширення інформаційного, навчального простору та надання студентам додаткових методичних матеріалів; запровадження постійно діючих методичних семінарів для викладачів університету з методів навчання осіб із особливими освітніми потребами; моніторинг якості навчання осіб із особливими освітніми потребами; формування комплексного (технічного, організаційного, педагогічного, психологічного, соціального) супроводу осіб із особливими освітніми потребами.

Одним із лідерів у запровадженні інклюзивної моделі є Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (Університет «Україна») – вищий навчальний заклад III–IV рівня акредитації інтегрованого типу, відкритий для молоді неоднакового рівня підготовки, диференційованих соціальних можливостей і з різним станом здоров'я. У його структурі майже 30 територіально відокремлених структурних підрозділів у багатьох містах України.

В Університеті «Україна» розроблено ефективну систему супроводу студентів із особливими потребами, що має забезпечити рівний доступ до навчання, знищити або мінімізувати проблеми студентів із особливими потребами в навчанні. Супровід навчання студентів із особливими потребами здійснюється за такими напрямками: педагогічний, технічний, медико-реабілітаційний, психологічний, соціальний, спортивний, професійна адаптація та реабілітація.

Педагогічний супровід навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу студентам із інвалідністю в максимально прийнятній для них формі, запровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами.

Технічний супровід передбачає забезпечення адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання, компенсує їхні функціональні обмеження й забезпечує принцип доступності до якісної вищої освіти. Технічний супровід включає індивідуальний (тьюторський) супровід студентів із особливими потребами на всіх етапах.

Медико-реабілітаційний супровід спрямований на підтримку, збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів. Його складовими є невідкладна медична допомога, консультативно-профілактична та реабілітаційно-відновлювальна підтримка.

Психологічний супровід спрямований на визначення психологічних особливостей студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги з адаптації в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку.

Соціальний супровід спрямований на забезпечення соціалізації студентів із особливими потребами, зокрема їх соціально-побутової,

соціально-трудової та соціально-культурної адаптації, подолання соціальної ізоляції, сприяння збереженню й підвищенню їх соціального статусу, залучення до всіх сфер суспільного життя.

Фізкультурно-спортивний супровід заохочує студентів до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту, участі у змаганнях і параолімпійському русі, передбачає поліпшення психофізичного стану студентів і підвищення їх інтелектуальної працездатності [5, 128].

Слід відзначити, що інклюзивна модель активно впроваджується, однак на сьогодні потребує вирішення низка питань, а саме:

- *формування толерантного ставлення до осіб із особливими потребами* (інклюзивне навчання передбачає зміну ставлення до осіб із особливими потребами, необхідно проводити інформаційні кампанії в т. ч. із залученням засобів масової інформації);
- *розробка ефективного механізму взаємодії учасників навчально-виховного процесу* здобуття якісної освіти й соціалізації молоді з особливими потребами;
- *професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів вищої школи в умовах інклюзивного навчання* (організація і проведення університетських методологічних семінарів для викладачів із питань інтеграції студентів із особливими потребами в навчальний процес);
- *доопрацювання нормативно правових документів щодо організації навчального процесу та відповідне фінансування* в Ю. Богинської, прийняті в Україні нормативно-правові документи і діяльність, яка спрямована на їхню реалізацію, свідчать про те, що зроблено значний прорив у законодавчому забезпеченні доступності освіти для осіб із особливими потребами. Однак реалізація цих документів здійснюється не повною мірою через необхідність їхнього доопрацювання з точки зору вдосконалення методик навчання й організації навчального процесу та нестачу фінансування. Фундаментального дослідження потребує питання інклюзивного навчання студентів у процесі підготовки їх до професійної діяльності;
- *створення безбар'єрного середовища в університетах* (розбудова архітектурно доступного середовища, імплементація принципів універсально дизайну в навчанні);
- *створення Державного Координаційного Центру* для надання підтримки, координації та моніторингу стану системи інклюзивного навчання осіб із особливими потребами у ЗВО.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Інклюзивна модель навчання набуває все більшого поширення у вітчизняних закладах освіти. Розроблено низку нормативно-правових документів щодо навчання осіб із особливими потребами. Однак, якщо в початковій і середній відбуваються значні зрушення у процесі

запровадження інклюзивної моделі навчання, то у вищій школі цей процес відбувається складніше, лише декілька університетів упроваджують інклюзивну модель навчання. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» є лідером у сфері забезпечення педагогічного супроводу й формування безбар'єрного навчального середовища для всіх студентів. Перспективним напрямом подальших розвідок вважаємо дослідження можливостей використання зарубіжного досвіду у процесі вдосконалення реалізації системи інклюзивної навчання у вітчизняних ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Загальний аналіз законодавчого забезпечення прав осіб із особливими потребами у системі вищої освіти.* Режим доступу: http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/2013/02/zagalnyj_analiz-zu-pro-vyschuosvitu.doc. (*General analysis of the legislative provision of the rights of persons with special needs in the system of higher education.* Retrieved from: http://www.education-inclusive.com/wp-content/docs/2013/02/zagalnyj_analiz-zu-pro-vyschuosvitu.doc).

2. *Закон України № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»* (Law of Ukraine No. 2053-VIII “On Amendments to the Law of Ukraine “On Education” regarding the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services”) (2017). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii>.

3. *Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»* (The Law of Ukraine “On the basis of social protection of invalids in Ukraine”) (2018). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/875-12>

4. *Марина Порошенко: Вперше за 25 років Україна повернулася обличчям до дітей з особливими потребами.* Режим доступу: <https://espresso.tv/article/2017/03/21/poroshenko> (*Maryna Poroshenko: For the first time in 25 years, Ukraine has turned to children with special needs.* Retrieved from: <https://espresso.tv/article/2017/03/21/poroshenko>).

5. *Таланчук, П. М., Кольченко, К. О., Нікуліна, Г. Ф. (2004). Супровід навчання студентів із особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі.* К.: Соцінфор (Talanchuk, P. M., Kolchenko, K. O., Nikulin, H. F. (2004). *Supporting the training of students with special needs in an integrated educational environment.* K.: Sotsinform).

6. *Тематична національна доповідь «Освіта осіб з інвалідністю в Україні»* (2010). Міністерство освіти і науки України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ (*Thematic national report “Education of Persons with Disabilities in Ukraine”.* (2010). Ministry of Education and Science of Ukraine, Institute of Innovative Technologies and Educational Content of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv).

7. *Чайковський, М. (2015). Вітчизняний досвід інтегрованого та інклюзивного навчання у системі вищої освіти. Людинознавчі студії. Серія «педагогіка», 1/33, 227–232* (Tchaikovsky, M. (2015). Domestic experience of integrated and inclusive education in the system of higher education. *Human studies studios. Series “Pedagogy”, 1/33, 227–232*).

8. *Майборода, В. К., Горкуша, Е. В. (2014). Розвиток інклюзивного навчання студентів із вадами зору в університетах України. Біоресурси і природокористування, 6, 3–4, 187–191* (Mayboroda, V. K., Gorkusha, E. V. (2014). Development of inclusive education of students with visual impairment in Ukrainian universities. *Bioresources and Nature Management, 6, 3–4, 187–191*).

9. Наказ міністерства освіти і науки України № 512 (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 512) (2012). Retrieved from: <http://consultant.parus.ua/?doc=082LWOD3FB>

РЕЗЮМЕ

Арищенко Алёна. Инклюзивное образовательное пространство вузов Украины: современное состояние и перспективы развития.

В статье исследована проблема обучения лиц с особыми потребностями в отечественных вузах. Проанализировано нормативно-правовое обеспечение доступности высшего образования для лиц с особыми потребностями. Охарактеризованы интегрированное и инклюзивное обучение студентов в университетах Украины. Описан опыт вузов Украины относительно имплементации инклюзивного обучения. Определены направления совершенствования инклюзивного обучения в вузах Украины на основе зарубежного опыта.

Ключевые слова: интегрированное обучение, инклюзивное обучение, ВУЗы, лица с особыми потребностями, сопровождение студентов, доступное образовательное пространство.

SUMMARY

Arishchenko Aliona. Inclusive educational environment of Ukrainian universities: current state and trends of development.

The article deals with the problem of education of the individuals with special needs in Ukrainian universities. The purpose of the study is to analyze the state policy of ensuring the right to education of persons with special needs, to identify the directions of improvement of the system of inclusive education in Ukrainian higher education institutions.

There are several forms of education for the individuals with special needs. It includes education in special groups for students with special needs in accordance with nosologies; in integrated groups without providing the necessary support; and in inclusive groups, that includes support, provided by specially created departments of universities. Inclusive model of education involves not only the inclusion of people with special needs in the general educational space, but also it ensures equal access to quality education by organizing education process based on the application of personality-oriented teaching methods and taking into account individual characteristics.

The leader in the implementation of the inclusive model is the Open International University of Human Development "Ukraine". The University "Ukraine" has developed an effective system of support for students with special needs, which should ensure equal access to education, eliminate or minimize barriers in the learning process of students with special educational needs. Support for students with special needs is carried out in the following directions: pedagogical, technical, medical and rehabilitation, psychological, social, sports, professional adaptation and rehabilitation.

The study reveals the directions of improvement of inclusive education system in universities, in particular: formation of a tolerant attitude towards people with special needs; development of an effective mechanism of interaction between all participants in the educational process; revision of normative legal documents and appropriate financing; creation of a barrier-free environment at universities; creation of a state coordination center. Further research is seen in the investigation of the possibilities of using foreign experience in the process of implementation of inclusive model in Ukrainian higher education institutions.

Key words: integrated education, inclusive education, higher education institutions, persons with special needs, barrier-free environment, students support, accessible educational space.

Оксана Беспалова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0081-6021

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/390-398

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО - ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено педагогічні умови організації навчального процесу у ЗВО під час підготовки майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії (фізичної реабілітації) до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у їх професійній діяльності: модернізація змісту професійної підготовки шляхом упровадження практично орієнтованих технологій із організації фізкультурно-оздоровчих технологій; створення відповідного освітньо-розвивального середовища; створення стійкої позитивної мотивації до оволодіння сучасними фізкультурно-оздоровчими технологіями та ціннісного ставлення до діяльності, спрямованої на відновлення здоров'я людини.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, професійна підготовка, фізична терапія, ерготерапія, фізична реабілітація, готовність, фізкультурно-оздоровчі технології, освіта, зміст освіти, методологічні підходи, освітнє середовище.

Постановка проблеми. В умовах модернізації системи вищої професійної освіти та перехід на європейські стандарти, коли новітні фізкультурно-оздоровчі технології стрімко заповнюють фізкультурний простір, необхідні нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії (реабілітації). Це пов'язано з підвищенням вимог до їх практичної активної й відповідальної професійної діяльності.

Отже, ураховуючи потреби ринку праці, які вимагають істотної модернізації процесу сучасної системи професійної підготовки, у нашому дослідженні важливо визначити дієві педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у професійну діяльність.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічні умови є однією з найважливіших складових педагогічної системи професійного розвитку студентів, адже безпосередньо визначають результативність усього педагогічного процесу.

Саме тому наукове обґрунтування педагогічних умов, які відповідають предмету даного дослідження, є необхідною передумовою моделювання та впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії.

Проблемам вивчення педагогічних умов формування професійної компетентності присвячено роботи В. Г. Бутенко, І. О. Грязнова, Д. В. Іщенко, О. І. Пометун, В. А. Поліщук, Л. М. Романишиної, М. І. Сметанського та інших. Незважаючи на суттєву увагу з боку науковців до цієї проблеми, обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки фахівців фізичної терапії та ерготерапії в наукових працях не розглядалося.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності.

Методи дослідження: аналіз наукових джерел, узагальнення результатів дослідження окремих авторів.

Виклад основного матеріалу. Особливе місце в підготовці майбутнього фізичного терапевта та ерготерапевта повинно відводитися педагогічним умовам організації освітнього процесу, від яких залежить рівень їх професійної майстерності та творчої самореалізації, удосконалення їх діяльності та різнобічний розвиток. Адже, на думку Ю. К. Бабанського (1982), «...ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить».

У філософському словнику «умова» визначається як категорія, у якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [10, с. 703].

У сучасній педагогіці зміст поняття «педагогічні умови» має різні визначення та трактується як: «якісна характеристика основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища з відповідними вимогами до організації діяльності; комплекс заходів, що забезпечують розв'язання конкретного педагогічного завдання та сприяють підвищенню ефективності навчального процесу»; «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих у дослідженні завдань».

І. Ю. Аксаріна зазначає, що до педагогічних умов можна віднести ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [2, с. 12].

Так, О. Повідайчик (2007) обґрунтувала низку педагогічних умов, реалізація яких позитивно впливає на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, а саме, створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробку та використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами [7, с. 20]. Долинний Ю. О. (2017) у своїх працях виділяє такі умови: проведення систематичної роботи по формуванню *професійно спрямованої системи теоретичних знань, спеціальних умінь і практичних навичок, позитивної мотивації щодо*

впровадження технології; здатності до осмислення своїх власних дій, поведінки, вчинків, спілкування і стосунків з людьми.

Аналізуючи вище зазначене, можна стверджувати, що педагогічні умови можуть бути різноманітними як за своїм змістом, так і за впливом на особистість, отже випадково обрані педагогічні умови можуть лише частково впливати на успішність розвитку професійно компетентності майбутніх фахівців. Саме тому, на думку І. Седової (2012), педагогічні умови повинні відповідати таким вимогам: бути зумовленими змістом майбутньої професійної діяльності фахівця та специфікою його навчання; становити сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-технічних факторів, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань; включати зовнішні (соціально-економічні, соціально-культурні та ін.) і внутрішні (психолого-педагогічні, дидактичні та ін.) умови, уміщувати мотиваційний, організаційний, змістовий, контрольний-оцінний аспекти.

У процесі виокремлення комплексу педагогічних умов ми орієнтувалися на: гуманістичне спрямування освіти та вимоги, що висуваються суспільством сучасному фахівцю з фізичної терапії, ерготерапії (фізичного реабілітолога); провідні ідеї особистісно-орієнтованого підходу; розуміння терапевтом важливості оздоровчої діяльності. У результаті були визначені найбільш значущі, на нашу думку, педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності, серед яких:

- модернізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії шляхом упровадження практично орієнтованих технологій із організації фізкультурно-оздоровчих технологій;
- створення відповідного освітньо-розвивального середовища в майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії;
- створення стійкої позитивної мотивації до оволодіння сучасними фізкультурно-оздоровчими технологіями та ціннісного ставлення до діяльності, спрямованої на відновлення здоров'я людини.

Вище зазначені педагогічні умови повинні розглядатися в нерозривній єдності між собою як єдина система, що включає взаємопов'язані компоненти, які мають характер взаємодії в досягненні бажаного результату, а саме – готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії до продуктивного виконання професійної діяльності. Отже, розглянемо сутність кожної з умов, та визначимо їх місце у процесі навчально-педагогічної діяльності.

Практична зорієнтованість педагогічних технологій, форм і методів навчання сприяє оволодінню відповідним рівнем знань, умінь і навичок та здатністю застосовувати їх у своїй майбутній професії [7, с. 23–38].

Зміст освіти – це вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду та громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури й на пряму залежить від суспільних потреб.

Н. Ф. Тализіна вказує на те, що при побудові змісту навчання необхідно передбачати всі основні види діяльності, необхідні для оволодіння знаннями, для вирішення завдань, передбачених метою навчання [9, с. 9].

Ураховуючи, що фізична активність є традиційно й обґрунтовано найважливішим чинником забезпечення дієздатності людини, ефективним засобом формування її нозологічного здоров'я, реабілітації і підготовки до активної життєдіяльності, а організація різних форм фізкультурно-оздоровчих технологій для різних нозологічних груп є одних із головних завдань професійної підготовки фізичного терапевта, варто модернізувати зміст освіти, щоб досягнути кінцевого результату навчання – формування готовності до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності.

Зміст процесу підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії (фізичної реабілітації) до фізкультурно-оздоровчої діяльності спрямований на оволодіння студентами ґрунтовними знаннями з таких навчальних дисциплін: «Динамічна анатомія», «Фізіологія людини», «Вікова фізіологія», «Фізіологія рухової активності», «Інструментальні методи функціональної діагностики та лікування», «Теорія та методика фізичної культури», «Лікувальна фізична культура», «Оздоровчо-рекреаційна рухова активність», «Фізкультурно-оздоровчі технології», «Сучасні фітнес-технології». Виходячи з цього, варто окреслити важливі недоліки такої підготовки, зокрема відсутність належної уваги навчання методикам застосування різних форм фізкультурно-оздоровчої діяльності із особами різних нозологічних груп, зокрема людьми з обмеженими можливостями, а також відсутність практично зорієнтованого навчання. Окрім того, спрямованість навчання повинна бути не тільки на оволодіння знаннями про зміст та функції будь-якої фізкультурно-оздоровчої технології, а й на умови ефективного здійснення фізкультурно-оздоровчої діяльності та особливості її поетапної реалізації в лікувально-профілактичних, реабілітаційних, освітніх, санаторно-курортних закладах, спортивно-оздоровчих установах різного форм власності та закладах соціального захисту населення в напрямі переходу від процесу відновлення до процесу оздоровлення.

Ураховуючи вище зазначене, ми пропонуємо доповнити змістовий блок експериментальними спецкурсами: «Теорія та методика оздоровчого тренування», «Адаптивний фітнес». Практичний досвід фізкультурно-оздоровчої діяльності студенти повинні обов'язково набувати у процесі проходження педагогічної та виробничої практик у відповідних вище зазначених установах.

Для виявлення особливостей освітньо-розвиваючого середовища в педагогічному процесі ЗВО необхідно розглянути поняття «середовище», «освітнє середовище», «освітньо розвивавальне середовище».

Розвиток людини завжди відбувається в певному середовищі і під його впливом. У філософському енциклопедичному словнику середовище представлено як суспільні, матеріальні і духовні умови, які оточують людину. Середовище в широкому сенсі (макросередовище) охоплює суспільно-економічну систему в цілому: виробничі сили, суспільні відносини, суспільну свідомість і культуру. Середовище у вузькому сенсі (мікросередовище) включає безпосереднє оточення людини: сім'ю, трудовий, навчальний та ін. колективи і групи. Середовище робить вирішальний вплив на формування й розвиток особистості [10, с. 703].

Освітнє середовище є одним із важливіших чинників розвитку особистості. Ураховуючи трактування освіти в енциклопедіях і словниках та напрацювання науковців, освітнє середовище можна окреслити як систему умов існування, формування й діяльності особистості у процесі засвоєння нею певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок; або як систему умов виховання і навчання особистості; освітній простір – як сукупність зовнішніх об'єктів, педагогічну реальність, в якій відбувається процес і спостерігається результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок [5, с. 465–466].

Освітньо-розвивальне середовище – це система умов і впливів, які сприяють активному розвитку, навчанню, вихованню особистості дитини, її здатності до самостійної діяльності, умінню пристосовуватися до змін.

У структурі освітнього середовища вищого навчального закладу можна виокремити такі структурні компоненти: особистісний (суб'єкти освітнього процесу, зв'язки та взаємовідносини між ними), аксіологічно-смісловий (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура), інформаційно-змістовий (основні та допоміжні освітні програми; позааудиторні, соціальні проекти; нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу), організаційно-діяльнісний (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми), просторово-предметний (матеріально-технічна інфраструктура, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, дизайн та обладнання приміщень).

І. Карабаєва вказує, що освітнє розвивальне середовище передбачає спрямованість методів, форм, засобів, принципів організації навчально-виховного процесу на забезпечення максимального розвитку навчально-пізнавальних можливостей студентів, саморозвитку суб'єктів.

Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери студента, передбачати можливості вільного розвитку всіх видів її діяльності.

Для розвитку мотивації навчання потрібні: середовище, що стимулює, і цілеспрямований вплив через систему педагогічних прийомів. Тому загальні умови педагогічного стимулювання на заняттях варто поєднувати із застосуванням широкого діапазону методичних прийомів, які «прямо працюють» на мотиваційний компонент заняття.

Сьогодні в педагогічній практиці широко застосовуються різноманітні шляхи активізації навчання, основні з них – різноманіття методів, засобів, форм.

У підручнику «Педагогічні теорії, системи, технології» [1, с. 383] серед методів навчання виділено окрему групу методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, до яких віднесено: методи емоційного стимулювання (створення ситуацій успіху в навчанні, заохочення й покарання в навчанні, використання ігрових форм організації навчальної діяльності, постановка системи перспектив); методи розвитку пізнавального інтересу (формування готовності до сприймання навчального матеріалу, побудови навколо навчального матеріалу ігрового пригодницького сюжету, стимулювання цікавим змістом, створення ситуацій творчого пошуку); методи формування відповідальності й почуття обов'язку (роз'яснення учням особистої значущості навчання, пред'явлення вимог та привчання до їх виконання); методи розвитку творчих здібностей і особистісних якостей учнів (творче завдання, постановка проблеми чи створення проблемної ситуації, дискусія, створення креативного поля, переведення гри на інший, більш складний, творчий рівень). До методів стимулювання віднесено й методи організації навчальної діяльності (ігри, дискусії) [3, с. 48–53].

Суттєву роль також відіграють методи організації навчальної діяльності, які мають значний навчальний ефект, а саме методи ігор, дискусій та ін.

Важливе місце у формуванні пізнавальних мотивів, педагогічного мислення в майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії посідають інтерактивні методи навчання [4, с. 62].

Так, з метою підтримання стійкої мотивації поряд із традиційними методами і формами навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії варто застосовувати такі інноваційні технології, як інтерактивні, мультимедійні, технології проблемного навчання, ігрові та ситуаційні технології, тренінги, а також технології майстер-класів.

Застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі навчально-виховного процесу майбутніх фахівців необхідно розглядати як чинники, що позитивно впливають на ефективність методичної підготовки

студентів, сприяють формуванню в них методичної готовності до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі майбутньої професійної діяльності.

До організаційно-педагогічних умов формування готовності до застосування оздоровчих технологій варто відносити аналіз інтересів і потреб студентів для індивідуального та диференційованого підходів включення їх у здоров'язбережувальну діяльність; безперервність та послідовність фізкультурно-оздоровчих занять, адекватність фізичних навантажень; орієнтацію на саморозвиток; можливість підбирати й використовувати основні критерії діагностування процесу адаптації організму до фізичних навантажень із використанням сучасних комп'ютерних технологій для управління процесом оздоровчого тренування; реалізацію системних механізмів застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання з метою оздоровлення студентів, підготовку їх до майбутньої професійної діяльності; забезпечення навчального процесу сучасними матеріально-технічними засобами навчання; створення здоров'язбережувального освітнього середовища ЗВО [6, с. 59–67].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, процес формування готовності майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій буде результативним при дотримання таких педагогічних умов: модернізація змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії шляхом упровадження практично орієнтованих технологій по організації фізкультурно-оздоровчих технологій; створення відповідного освітньо-розвиваючого середовища у майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії; створення стійкої позитивної мотивації до оволодіння сучасними фізкультурно-оздоровчими технологіями та ціннісного ставлення до діяльності, спрямованої на відновлення здоров'я людини. У подальшому плануємо практично перевірити вплив визначених педагогічних умов на формування методичної готовності до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверинцев, С. С. (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва (Averintsev, S. S. (1983). *Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Moscow).
2. Аксарина, И. Ю. (2006). *Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Aksarina, I. Yu. (2006). *Pedagogical conditions of adaptation of school graduates at the stage of transition from general to higher professional education* (PhD thesis abstract). Moscow).
3. Артюшина, М. В. (2013). Методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності студентів. *Вісник Житомирського державного університету*, 3 (69), 25–32 (Artiushina, M. V. (2013). Methods and techniques for motivating and stimulating students' educational activities. *Bulletin of Zhytomyr State University*, 3 (69), 25–32).

4. Бернвальдт, Т. (2011). Формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів в умовах сьогодення. *Рідна школа*, 11, 60–64 (Bernwaladt, T. (2011). Formation of motivation of educational activity of future teachers in the present conditions. *Native school*, 11, 60–64).

5. Єжова, О. О. (2011). Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 15 (I), 464–471 (Yezhova, O. O. (2011). Creation of an educational environment aimed at forming a value attitude towards health in students of vocational schools. *Theoretical and Methodological Problems of Education of Children and Student Youth*, 15 (I), 464–471).

6. Кузнєцова, О. (2017). Педагогічні умови формування готовності студентів до використання оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання і життєдіяльності. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, 3, 59–67 (Kuznetsova, O. (2017). Pedagogical conditions of students' readiness to use health-saving technologies in the process of physical education and living. *Scientific notes. Series: Pedagogy*, 3, 59–67).

7. Луговий, В. І. (2007). Ключові поняття сучасної педагогіки: навчальний результат, компетентність, кваліфікація. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*, 1, 23–38 (Luhovyi, V. I. (2007). Key concepts of modern pedagogy: academic result, competence, qualification. *Pedagogical and psychological science in Ukraine*, 1, 23–38).

8. Повідайчик, О. С. (2007). Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Povidaichuk, O. S. (2007). *Formation of information culture of the future social worker in the process of vocational training* (PhD thesis abstract). Ternopil).

9. Талызина, Н. Ф. (1980). *Методика составления обучающих программ*. Москва (Talyzina, N. F. (1980). *Methodology for developing educational programs*. Moscow).

10. Шинкарук, В. І. (1980). *Філософський словник*. Київ (Shynkaruk, V. I. (1980). *Philosophical Dictionary*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Беспалова Оксана. Педагогические условия подготовки будущих специалистов по физической терапии и эрготерапии к использованию физкультурно-оздоровительных технологий.

В статье освещены педагогические условия организации учебного процесса в вузе при подготовке будущих специалистов физической терапии и эрготерапии (физической реабилитации) к внедрению физкультурно-оздоровительных технологий в их профессиональной деятельности: модернизация содержания профессиональной подготовки путем внедрения практически ориентированных технологий по организации физкультурно-оздоровительных технологий; создание соответствующей образовательно-развивающей среды; создание устойчивой положительной мотивации к овладению современными физкультурно-оздоровительными технологиями и ценностного отношения к деятельности, направленной на восстановление здоровья человека.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, профессиональная подготовка, физическая терапия, эрготерапия, физическая реабилитация, готовность, физкультурно-оздоровительные технологии, образование, содержание образования, методологические подходы, образовательная среда.

SUMMARY

Bespalova Oksana. Pedagogical conditions of training of future physical therapy and ergotherapy specialists for implementation of physical and health technologies.

The purpose of the article is theoretical substantiation of pedagogical conditions of training future specialists in physical therapy and ergotherapy for introduction of physical culture and health technologies in professional activity.

Methods of research: analysis of scientific sources, generalization of research results of separate authors.

Conclusion and perspectives of further research. The process of forming readiness of the future specialists in physical therapy and ergotherapy to implement physical culture and health technologies will be effective under the following pedagogical conditions: modernization of the content of professional training of the future specialists in physical therapy and ergotherapy through introduction of practically oriented technologies for organization of physical culture and health technologies; creation of the appropriate educational and developmental environment for the future specialists in physical therapy and ergotherapy; creation of a stable positive motivation for mastering modern fitness-recreational technologies and value attitude towards activities aimed at restoring human health. In the future, we plan to test practically the influence of certain pedagogical conditions on the formation of methodological readiness for the use of physical culture and health technologies.

Key words: condition, pedagogical condition, professional training, physical therapy, ergotherapy, physical rehabilitation, readiness, physical culture and health technologies, education, content of education, methodological approaches, educational environment.

УДК 376-056.3:797.2

Яна Коштур

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-4548-040X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/398-408

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАНЯТЬ ПЛАВАННЯМ ІЗ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ПІДЛІТКАМИ

У статті визначено науково-педагогічне підґрунтя корекції психофізичного розвитку розумово відсталих дітей. Підтверджено думку про необхідність впливу на психофізичну сферу дітей із вадами розумового розвитку в умовах корекційно спрямованих занять з плавання. Визначено специфіку впливу корекційної роботи на дітей із інтелектуальною недостатністю. Доведено, що корекційні заняття плавання є засобом фізичного розвитку, корекції та компенсації наявних психофізичних порушень у розумово відсталих дітей. Охарактеризовано особливості організації навчально-виховного процесу дітей із вадами розумового розвитку. Актуальним є вивчення інших проблем корекції психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків.

Ключові слова: розумова відсталість, підлітки, плавання, корекційні заняття, психофізичний розвиток.

Постановка проблеми. Спеціальні дослідження, проведені в Україні в останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем навчання й виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку.

Існуючий у нинішній час установлений режим дня не забезпечує виконання дітьми з порушенням інтелекту фізіологічно необхідної кількості рухів, а нераціонально організовані фізкультурно-оздоровчі заходи не дають відповідного ефекту у зміцненні їх здоров'я та корекції їх психофізичного стану.

Саме тому виникає необхідність переосмислення концептуальних підходів до корекційно-розвивального процесу дітей із порушеннями в інтелектуальному розвитку та вдосконалення змісту процесу фізичного виховання у спеціальних школах.

Аналіз актуальних досліджень. Удосконаленню методики проведення уроків з фізичної культури в допоміжних школах присвячено чимало наукових праць. Як свідчать результати досліджень, проведених за останні роки [5–8, 11] і досвід діяльності спеціальних шкіл, правильно підібрані засоби й методи фізичного виховання є необхідною передумовою досягнення позитивних змін як у загальному розвитку, так і в корекції певних психофізичних вад у дітей із особливими потребами.

Корекція рухових порушень засобами фізичної культури є обов'язковим і важливим напрямом корекційно-виховної роботи у спеціальних школах, оскільки процес фізичного виховання значною мірою впливає на розвиток особистісних якостей розумово відсталих дітей та на встановлення їхньої пізнавальної діяльності [4, 11].

З метою підвищення оздоровчої й виховної ефективності занять фізичною культурою у спеціальних школах велику увагу заслуговують заняття плаванням, які, на думку деяких науковців, необхідно широко застосовувати в навчальному процесі спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей [9, 10].

Плавання чинить позитивний вплив не лише на фізичний розвиток та фізичну підготовленість дітей із розумовою відсталістю, але й на корекцію індивідуальних недоліків та психічний стан, що є дуже значущим для даної категорії дітей [1–3]. Тому характер побудови занять з плавання, оптимізація їх методичного забезпечення в контексті розвивального та корекційного впливів потребують активних наукових пошуків у даному напрямі.

Метою статті є висвітлення впливу корекційно спрямованих занять з плавання на психофізичний розвиток розумово відсталих підлітків.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, педагогічні спостереження, педагогічний експеримент.

Викладення основного матеріалу. На рівні констатувального експерименту нами були виявлені недоліки у фізичному і психічному станах та фізичній підготовленості розумово відсталих підлітків 11–12 років, які мали діагноз олігофренія у ступені дебільності. Виходячи з цього, ми розробили й поклали в основу експериментального навчання

зміст та методику корекційних занять з плавання, що безпосередньо впливали на порушені сторони психофізичного розвитку цих дітей.

Загальна мета корекційних занять з плавання – розвинути, збагатити уявлення про навколишній світ, покращити орієнтацію у просторі та координацію рухів, розвинути й коригувати фізичний розвиток і фізичну підготовленість, а також мислення в розумово відсталих підлітків. Ця мета досягалася на кожному занятті з плавання за допомогою окремих завдань, які входили до розділів запропонованої нами методики.

В основу методики були покладені засоби плавання, які модифіковані з урахуванням недоліків у розвитку розумово відсталих дітей. Робота за розробленою нами методикою ґрунтувалася на загальних психолого-педагогічних принципах: свідомості й активності, індивідуалізації, доступності, наочності, послідовності та систематичності; спеціальних принципах: педагогічного оптимізму, корекційно-компенсаторної спрямованості, диференційованого підходу, оптимальності та варіативності педагогічних впливів.

Основну увагу при проведенні корекційних занять з плавання з розумово відсталими підлітками ми спрямовували на такі сторони психофізичного розвитку: розвиток психічних функцій і пізнавальної діяльності; корекція психомоторної сфери; виховання навичок самообслуговування; етико-естетичне виховання.

Розвиток психічних функцій, зокрема мислення й конструктивної діяльності, передбачав виконання підлітками ігрових вправ із додаванням завдань математичного характеру, зборку деталей конструктора тощо. Це позитивно вплинуло на психічну сферу даної категорії дітей. Створення на заняттях з плавання різноманітних ситуацій давало змогу дітям самостійно аналізувати, порівнювати, узагальнювати, обґрунтовувати обраний спосіб дій.

Розвиток психомоторної сфери передбачав корекцію фізичних якостей (сила, швидкість, спритність, витривалість, гнучкість). Цього ми досягали за допомогою загально-розвивальних вправ на суші та у воді, вправ для освоєння з водою та вивчення спортивних способів плавання, а також ігор у воді і стрибків у воду.

За допомогою систематичних занять плаванням у розумово відсталих підлітків сформувалися основні навички самообслуговування. Вони самостійно навчилися або з незначною допомогою роздягатися, одягатися, перевдягатися у плавальний одяг, користуватися роздягальнями, душовими кабінами, митися, складати речі, сушити волосся, дбати про збереження особистих спортивних речей та засобів плавання.

Етико-естетичне виховання передбачало сприяння вихованню в дітей норм поведінки, формування почуття прекрасного, отриманню задоволення від музичного супроводу заняття у воді.

Зміст методики корекційних занять з плавання з розумово відсталими дітьми середнього шкільного віку розміщено в шести розділах, які поступово ускладнювалися та багаторазово повторювалися. Це: 1) вправи на суші; 2) вправи для освоєння з водним середовищем; 3) вправи для вивчення техніки спортивних способів плавання; 4) стрибки у воду; 5) ігри у воді; 6) вправи з елементами аквааеробіки.

До кожного розділу були дібрані певні вправи, які цілеспрямовано розвивали та коригували психофізичний стан розумово відсталих дітей 11–12 років. При плануванні кожного заняття з плавання ми вводили елементи всіх розділів методики. Заняття з плавання за розробленою нами методикою проходили у формі цікавої для дітей діяльності – гри. Вони проводилися на високому емоційному рівні, під час заняття забезпечувалася зміна видів діяльності, яка була логічною та виправданою, раціонально сполучалися мовні, наочні та практичні методи навчання, індивідуальні, групові і фронтальні форми роботи.

Корекційні заняття з плавання будувалися таким чином, що після досить інтенсивного фізичного навантаження використовувалися заспокійливі ігри у воді. Це давало змогу підтримувати необхідну інтенсивність роботи на занятті, підвищити її ефективність, а також запобігти втомі розумово відсталих підлітків.

Залежно від завдань певного заняття з плавання ми використовували різноманітні вправи, які входили до розділів експериментальної методики.

1. Вправи на суші. До цього розділу відносилися загально-розвивавальні, спеціальні, імітаційні вправи на суші. Основна їх мета полягала у зміцненні, розвиткові й корекції всього опорно-рухового апарату. Вони сприяли зміцненню великих м'язових груп плечового поясу, тулуба, рук і ніг та розвиткові таких фізичних якостей, як спритність, координація рухів, сила й рухливість у суглобах, що необхідно для вдалого оволодіння плавальними рухами.

З урахуванням особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків нами добиралися комплекси вправ, які виконувалися як у русі, так і на місці: різні види ходьби, бігу зі стрибками й рухами рук, нахили, присідання, віджимання, махові і ривкові рухи руками та ногами, вправи на гнучкість тощо.

До комплексу включалися також вправи, які імітують техніку плавання на суші. Вони допомагали створити уяву про форму руху, його координаційну й ритмо-темпову структуру. Сюди відносилися вправи для ознайомлення з рухами ніг, рук, узгодження рухів рук із диханням, загальне узгодження рухів.

2. Вправи для освоєння з водним середовищем. Вправи, які належали до цього розділу допомагали уникнути помилок при освоєнні техніки плавання. Вони вчили дітей долати страх перед водою, допомагали освоїти

навичку дихання у воді та приймати правильне вихідне положення. З цією метою нами застосовувалося безліч підготовчих вправ у воді, які були об'єднані в декілька основних груп: 1) вправи для ознайомлення зі специфічними властивостями води; 2) занурення у воду з головою та відкривання очей під водою; 3) видихи у воду; 4) спливання та лежання на воді; 5) ковзання.

Вправи для ознайомлення із специфічними властивостями води. Ми пропонували дітям пересуватися в різних положеннях (грудьми, спиною, правим та лівим боком), з різною швидкістю та зі зміною напрямку руху (вперед, назад, в боки тощо). При виконанні вправ ми застосовували прості способи пересування: бігом, кроком, стрибками. Також дітьми виконувалися прості гребкові рухи руками у воді, що давало змогу навчитися обпіратися на воду та відштовхуватися від неї. Виконання цих вправ допомагало в розвитку орієнтування у просторі, розумінні різноспрямованості руху у воді, освоєнні в новому, незвичному середовищі, пристосуванні до температури води, її прозорості, щільності, в'язкості та опору.

Занурення у воду з головою та відкривання очей під водою. Нами були запропоновані такі вправи: присідання під воду з затримкою дихання, відкривання очей під водою тощо. Особливу увагу ми надавали тому, щоб під час виконання занурення у воду діти не закривали руками очі, ніс та вуха. При виході на поверхню ми також слідкували за тим, щоб діти не витирали руками очі або обличчя. Це зайві рухи і звикати до них не слід. Освоєння вправ цієї групи сприяли усуненню боязні води, покращенню орієнтування в ній.

Видихи у воду застосовувалися нами з метою навчання основам дихання у воді та оволодіння навичкою ритмічного дихання, що допомагало в подальшому узгодженні його з плавальними рухами. При виконанні підлітками видихів у воду ми слідкували, щоб робився глибокий вдих через широко відкритий рот. Після занурення у воду учням необхідно було виконати енергійний, але рівномірний та повний видих, випускаючи повітря через зжаті губи. Правильність видиху нами контролювалася за допомогою кількості бульбашок повітря, які підіймалися до поверхні води. Якщо бульбашки крупні, вода на поверхні «клекоче» – вправа вважалася виконана вірно.

Спливання та лежання на воді. Для освоєння цих навичок підлітки виконували такі вправи, як «поплавок», «зірочка» на грудях та на спині, «стріла» на грудях та на спині. За допомогою цих вправ діти ознайомилися з незвичним для них станом невагомості, відчули відштовхуючу підйомну силу у воді, освоїли навичку лежання на її поверхні та рівновагу тіла в горизонтальному положенні на грудях та на спині.

Ковзання виконувалося дітьми на грудях та на спині з різними положеннями рук без роботи ніг та з роботою. Ці вправи допомогли

розумово відсталим дітям освоїти рівновагу тіла у воді, уміння тягнутися вперед у напрямі руху, приймати найбільш вигідне положення тіла у воді.

3. Вправи для вивчення техніки спортивних способів плавання. Необхідно зазначити, що ми пропонували розумово відсталим підліткам вивчати техніку плавання спочатку кролем на спині, а потім кролем на грудях. Вправи даного розділу ми умовно поділили на групи в залежності від послідовності їх вивчення й вирішення завдань, які виникали на різних етапах навчально-виховного процесу. До них належали: 1) вправи для вивчення рухів ногами; 2) вправи для вивчення рухів ногами та дихання; 3) вправи для вивчення рухів руками; 4) вправи для вивчення рухів руками та дихання; 5) вправи для узгодження рухів у плаванні кролем на спині та кролем на грудях у повній координації.

У нашій експериментальній методиці ми пропонували розумово відсталим підліткам виконувати вправи для вивчення техніки плавання кролем на спині та на грудях у такій послідовності: в опорному положенні без просування (опора о бортик басейну або стоячи на дні), в безопорному положенні з затримкою дихання, в опорному положенні з просуванням (з плавальною дошкою або просуваючись по дну в положенні нахилу вперед).

4. Стрибки у воду. Невід'ємною частиною кожного заняття з плавання з розумово відсталими підлітками були стрибки у воду, метою яких було полегшити та прискорити процес освоєння з водою, покращити орієнтування під водою. За допомогою стрибків у воду в дітей розвивалися рішучість, спритність, впевненість у своїх силах, дисциплінованість та сміливість, що дуже важливо для дітей даної категорії.

На заняттях з плавання ми використовували різноманітні стрибки у воду з низького бортику басейну та зі стартової тумбочки, які мали яскраві назви, а саме: «Солдатик», «Бомбочка», «Дзига» та інші. Це допомагало розширити уяву про навколишній світ, сприяло розвитку мислення та інтересу до подальших занять.

5. Ігри у воді. Важливе місце в корекційній роботі з розумово відсталими підлітками в нашій експериментальній методиці займали ігри у воді. У невимушеній ігровій обстановці діти швидше засвоювали більш складні рухові дії, знижувалося почуття боязні води та створювалися передумови в міцному оволодінні важливими прикладними руховими навичками та вміннями.

При навчанні плаванню нами були підібрані та розроблені ігри у воді з урахуванням віку, фізичної та плавальної підготовленості розумово відсталих підлітків:

- ігри для освоєння з водою («Хоровод», «Карасі та карпи», «Жабенята», «Морський бій» та ін.);
- ігри для засвоєння окремих елементів техніки плавання («Торпеди», «Фонтан», «Влуч торпедою» та ін.);

- ігри для підвищення рівня загального розвитку (спрощена гра у водне поло, різноманітні «Веселі естафети» та ін.);
- ігри у воді з додаванням завдань математичного характеру, запам'ятовуванням слів, діставанням дрібних предметів зі дна басейну, «рахувальне» плавання та ін.;
- ігри у воді та вправи для розвитку пізнавальних процесів, насамперед мислення («Будівельники», «Слухай сигнал» та ін.).

За допомогою ігор у воді ми розвивали й коригували недоліки у фізичному розвитку та фізичній підготовленості розумово відсталих підлітків.

Слід зазначити, що застосування у процесі корекційних занять плаванням комплексу ігор у воді, які спрямовані на розвиток мислення, позитивно вплинули на психічну сферу розумово відсталих підлітків.

Після проведення ігор у воді ми також спостерігали розвиток у розумово відсталих підлітків рішучості, сміливості, спритності, впевненості у своїх силах та дисциплінованості.

6. Вправи з елементами аквааеробіки. З урахуванням специфічних особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків ми розробили комплекс вправ у воді, які проводилися під музичний супровід. Слід зауважити, що ми вчили підлітків виконувати музико-ритмічні рухи у воді в певній послідовності: спочатку розучували вправи під рахунок, одночасно з музикою та наочним показом, а потім, коли діти добре засвоїли вправи, виконували їх лише за допомогою показу тренера під музичний супровід.

Комплекс вправ з аквааеробіки складався з чотирьох груп: 1) загально-розвивальні вправи в русі; 2) загально-розвивальні вправи на місці; 3) вправи на гнучкість; 4) вправи на релаксацію.

Загально-розвивальні вправи в русі. Ми використовували різноманітні види ходьби та бігу по прямій (вперед, назад), по перехресним лініям (по колу, вісімкою та «змійкою») та ін. Музичний супровід під час цих вправ допомагав надати рухам потрібний темп і ритм.

Загально-розвивальні вправи на місці. Комплекс фізичних вправ у воді складався з логічно дібраних вправ, які виконувалися без опори та з опорою, з різною амплітудою та інтенсивністю рухів. У безопорному положенні ми використовували такі вправи, як: ходьба та біг, марширування, стрибки, підскоки, махи руками й ногами, випадки, приставні кроки, обертання навколо своєї осі, гребки руками тощо. З опорою на бортик басейну такі вправи: віджимання, вправи «велосипед», «ножиці» та ін.

Вправи на гнучкість: розтягнення задньої поверхні ніг, поперек у положенні стоячи, плечових суглобів та ін.

Вправи на релаксацію: лежання на воді, ковзання, видихи у воду, вправа «зірочка» на спині та ін.

Кожна група експериментального комплексу вправ із елементами аквааеробіки для розумово відсталих підлітків мав свою мету. Так, перша група допомагала дітям 11–12 років орієнтуватися у просторі. Друга – сприяла зміцненню, розвиткові й корекції всього рухового апарату. Основна мета третьої та четвертої груп – це регуляція м'язового тону під час заняття у воді. Слід зазначити, що вправи на гнучкість виконувалися розумово відсталими підлітками після аеробного піку навантаження як у середині, так і по закінченню заняття; вправи на розслаблення – у заключній частині заняття під повільний музичний супровід. За допомогою цих вправ нами підтримувалася необхідна інтенсивність роботи на занятті, підвищувалася його ефективність, а також відновлювалося дихання в розумово відсталих підлітків після навантаження.

Після проведення корекційних занять із плавання ми встановили такі позитивні впливи занять у воді на розумово відсталих підлітків 11–12 років:

1. Корекційні заняття з плавання сприяли покращенню фізичного розвитку дітей із порушенням інтелекту. При систематичних заняттях плаванням у дітей спостерігалися зміни в корекції постави та стопи, збільшилися показники ЖЕЛ.

2. Заняття плаванням сприяли розвиткові й корекції в дітей даної категорії орієнтування у просторі, координації рухів, витривалості, сили, спритності, швидкості та гнучкості.

3. Застосування спеціально підібраних ігор у воді та вправ позитивно впливали на розвиток пізнавальних процесів, насамперед мислення розумово відсталих підлітків: покращилося наочно-образне мислення та здатність оперувати різними образами й уявленнями, підвищився рівень процесів мислення, узагальнення, установлення логічних зав'язків та відношень між поняттями.

4. Регулярні заняття у воді сприяли загартуванню дітей 11–12 років із порушеннями інтелекту, підвищенню стійкості їх організму до впливу несприятливих чинників довкілля та зниженню кількості застудних захворювань у порівнянні з однолітками, які не займалися плаванням.

5. Після проведення експериментальної методики з корекційних занять плаванням ми спостерігали розвиток у розумово відсталих підлітків таких особистісних якостей, як рішучість, упевненість у своїх силах, сміливість та дисциплінованість.

Таким чином, процес фізичного виховання доцільно здійснювати в комплексі із застосуванням корекційних занять плаванням, у результаті чого забезпечується розвиток та корекція недоліків у психофізичному стані розумово відсталих підлітків.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. З огляду на результати дослідження можна дійти висновку, що використання підібраних нами засобів та методів у корекційних заняттях із

плавання й окреслених умов їх упровадження позитивно вплинуло на психофізичний розвиток розумово відсталих підлітків. Отже, у результаті корекційних зусиль відбулися позитивні зміни в усіх досліджуваних компонентах, що доводить ефективність запропонованої нами методики.

Подальші дослідження передбачається провести в напрямі вивчення інших проблем корекції психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич, Н. Л. (2016). Психофізіологічне обґрунтування можливості корекції порушень емоційно-вольової сфери осіб із вадами розумового розвитку в процесі спортивної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт))*, 3 (2), 20–23 (Babych, N. (2016). Psycho-physiological study of the possibility of correction of disorders of emotional-volitional sphere of the persons with mental disabilities in sports activities. *Science Magazine of the National Pedagogical Drahomanov University (Part 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport))*, 3 (2), 20–23).

2. Бойко, Г. М. (2012). Дослідження особистісних якостей плавців із порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія)*, 21, 22–26 (Boiko, H. M. (2012). Research of personal specifications of swimmers with psychophysical development irregularities. *Science Magazine of the National Pedagogical Drahomanov University (Part 19: Correctional pedagogy and psychology)*, 21, 22–26).

3. Бойко, Г. М., Бабич, Н. Л. (2014). Діагностика несприятливих психічних станів та їх корекція у спортсменів із порушеннями психофізичного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (36), 3–14 (Boiko, H., Babych, N. (2014). Diagnosis of adverse mental states and their correction in athletes with impaired mental and physical development. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (36), 3–14).

4. 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»).

5. Висковатов, Ю. И., Шелковникова, В. В., Чабан, И. Н. (1998). *Физическая культура и спорт во вспомогательной школе*. Одесса (Viskovatov, Yu., Shelkovnikova, V., Chaban, I. (1998). *Physical culture and sport in a special school*. Odessa).

6. Дмитриев, А. А. (2004). *Коррекционно-педагогическая работа по развитию двигательной сферы учащихся с нарушением интеллектуального развития*. Москва: МПСИ (Dmitriiev, A. (2004). *Correctional pedagogic influence on the development of mentally disabled pupils' physical qualities*. Moscow: MPCSI).

7. Дмитриев, А. А. (2002). *Физическая культура в специальном образовании*. Москва: «Академия» (Dmitriiev, A. (2002). *Physical culture in special education*. Moscow: «Academy»).

8. Картава, Ю. А. (2015). Виховний вплив музичного мистецтва на формування особистості дитини. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (47), 274–281 (Kartava, Yu. A. (2015). Educational influence of musical art on forming the personality of a child. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (47), 274–281).

9. 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»).

10. Пермяков, В. Е. (2004). *Использование средств плавания в системе физической и психической реабилитации детей 9–11 лет с задержкой психического развития* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Краснодар (Permiakov, V. (2004). *Usage of swimming means for physical and psychological rehabilitation of children aged 9–11 with delay of psychological development* (PhD thesis). Krasnodar).

11. Чудная, Р. В. (2000). *Адаптивное физическое воспитание*. Киев: Наукова думка (Chudnaia, R. (2000). *Adaptive physical upbringing*. Kiev: Scientific thought).

РЕЗЮМЕ

Коштур Яна. Коррекционная направленность занятий плаванием с умственно отсталыми подростками.

В статье освещены научно-педагогические основания коррекции психофизического развития умственно отсталых детей. Подтверждена мысль о необходимости влияния на психофизическую сферу детей с недостатками умственного развития в условиях коррекционной направленности занятий плаванием. Определена специфика влияния коррекционной работы на детей с интеллектуальной недостаточностью. Доказано, что коррекционные занятия плаванием являются средством физического развития, коррекции и компенсации имеющихся психофизических нарушений у умственно отсталых детей. Охарактеризованы особенности организации учебно-воспитательного процесса детей с недостатками умственного развития. Актуальным является изучение других проблем коррекции психофизического развития умственно отсталых подростков.

Ключевые слова: умственная отсталость, подростки, плавание, коррекционные занятия, психофизическое развитие.

SUMMARY

Koshtur Yana. Correctional direction of swimming lessons with mentally disabled teenagers.

The influence of correctional direction of swimming lessons on psychophysical development of mentally disabled teenagers is highlighted in this article.

In order to get the results of this study, a number of methods have been used, such as analysis, synthesis, comparison and generalization of psychological and pedagogical literature on the problem of research and pedagogical observation and pedagogical experiment.

The general aim of these practices is to enrich the disabled teenagers' environment perception, to improve their space perception and movement coordination, to correct their physical development, endurance and thinking.

The center of our attention during these lessons were the aspects of psychophysical development like the evolution of teens' psychical functions and learning ability; improvement of psychomotor sphere; training their self-serving skills; aesthetic and ethic development.

This method of correctional swimming lessons for mentally disabled children of middle school age was divided into 6 stages, which were constantly being repeated and getting harder each time. They are: 1) exercises out of the water; 2) exercises aimed at getting used to water; 3) exercises for learning the technique of different types of swimming; 4) jumping into water; 5) games in the water; 6) exercises with aquaerobic elements.

For each stage, certain exercises were introduced to help in developing mentally disabled kids' (aged 11–12) psychophysical state.

According to the results of this study, it can be concluded that mentioned methods positively influence mentally disabled teenagers' psychophysical development while being used during correctional swimming lessons and under certain circumstances. It means that certain positive changes occurred in the researched components, which means the proposed method is effective.

Key words: *mental disability, teenagers, swimming, correctional lessons, psychophysical development.*

УДК 37.013.42

Марина Лехолетова

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0003-4055-991X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/408-417

УПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВНЗ

Метою статті є розкриття шляхів упровадження соціально-педагогічних умов формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів в освітній процес вищих навчальних закладів. Методами дослідження стали: структурний аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення. Уточнено сутність понять «здоров'язберезувальна компетентність» та «соціально-педагогічні умови». Визначено соціально-педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів (підвищення мотивації до здоров'язберезувальної діяльності; забезпечення здоров'язберезувальної спрямованості змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів; розробка та реалізація комплексної програми з формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів). Розкрито шляхи впровадження визначених соціально-педагогічних умов формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів в освітній процес вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *майбутні соціальні педагоги, здоров'язберезувальна компетентність, соціально-педагогічні умови, освітнє середовище, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. В умовах, коли населення України потребує соціальної допомоги, соціального захисту та охорони здоров'я, особливої актуальності набуває потреба у кваліфікованих фахівцях соціальної сфери зі сформованою здоров'язберезувальною компетентністю, які будуть здатні виконувати діяльність, спрямовану на вирішення потреб суспільства.

Сучасний стан процесу підготовки фахівців соціальної сфери здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Цей підхід став підґрунтям для внесення до завдань навчання студентів необхідності формувати в них здоров'язберезувальної компетентності як важливого елементу професійної підготовки. Виконання цього завдання зумовлює необхідність здійснення у вищих навчальних закладах здоров'язберезувальної діяльності.

Концептуальні положення щодо роботи з формування відповідального ставлення до власного здоров'я як найвищої життєвої цінності зазначено в Конституції України (1996), Законах України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2012), «Про Національну стратегію

розвитку освіти України на період 2011–2021 роки» (2013), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015).

Актуальність дослідження зумовлене необхідністю розкриття шляхів упровадження соціально-педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів в освітній процес вишів.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній психолого-педагогічній літературі окремі аспекти здоров'язбережувальної компетентності розкриваються у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених і практиків, які працюють у системі вищої освіти: проблема підготовки майбутнього педагога в аспектах здоров'язбереження (Ю. Абакумова, О. Антонова, Л. Акімова, Г. Мешко, Н. Поліщук, О. Шатрова); технології формування компетентності педагога у сфері здоров'язбереження (Л. Буйнов, О. Ващенко, О. Свириденко, М. Пазиркіна, Г. Сопко); формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців як важливого чинника їх особистісного розвитку та професійного зростання (Н. Башавець, Л. Грицюк, В. Ірхін, А. Лякішева, О. Третьяков); мотивація до здорового способу життя студентів педагогічного університету (Д. Воронін, В. Соломін, Л. Сущенко); моделювання та впровадження програм щодо формування здорового способу життя та використання інтерактивних методів у програмах (В. Лях, Т. Лях, Т. Журавель).

Дослідженням та обґрунтуванням соціально-педагогічних умов займалися науковці О. Вакуленко, Г. Григоренко, В. Гриценко, С. Кириленко, О. Леонова, Л. Омельченко, О. Поляновська, А. Сватєв, О. Севастьянова, Н. Сергєєва, А. Стрелковська, М. Чайковський, Ю. Чернецька, В. Штифурак та інші.

Мета статті полягає в розкритті шляхів упровадження соціально-педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів в освітній процес вищих навчальних закладів. У процесі дослідження ми використовували такі **методи**: структурний аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів – складний та довготривалий процес. Він має міждисциплінарний і багатоаспектний характер, який вимагає спеціальної підготовки. Така підготовка має здійснюватися впродовж всього періоду навчання у виші шляхом створення відповідних соціально-педагогічних умов, що забезпечать залучення студентів до процесу здоров'язбереження.

Раніше нами було уточнено сутність поняття «здоров'язбережувальна компетентність майбутніх соціальних педагогів» як важливої складової їх професійної компетентності, яка проявляється в бажанні та можливості реалізувати засвоєні знання, уміння, навички

спрямовані на здоров'язбережувальну діяльність; вона визначається емоційною стійкістю, високою працездатністю, здатністю витримувати великі навантаження, протистояти розвиткові емоційних перенавантажень у роботі; надає змогу поліпшити стійкість до стресових чинників, що сприятиме професійному становленню соціального педагога. До її структури включено такі компоненти: мотиваційний (розвиток мотивації та цінності власного здоров'я, зацікавленості у здоров'язбережувальній діяльності), інформаційний (система знань з питань здоров'язбереження та реалізації основних напрямів діяльності соціальних педагогів, що спрямовані на створення здоров'язбережувального середовища), технологічний (засвоєння способів здоров'язбережувальної діяльності соціального педагога; накопичення продуктивного досвіду, що дасть змогу майбутньому соціальному педагогу застосовувати отримані знання та вміння у сфері збереження здоров'я), рефлексивний (критична оцінка себе як професіонала, рефлексія результатів професійної, здоров'язбережувальної діяльності на основі самоаналізу) [1].

Соціально-педагогічні умови вчені визначають як: «сукупність соціальних взаємозв'язків, що зумовлюють внутрішньо-сімейні процеси й виявляють взаємозалежність сім'ї та соціального середовища» (Л. Омельченко) [5, с. 9]; «спеціально створені, у освітньому процесі, сприятливі обставини для позитивного соціального розвитку особистості та її соціалізації» (О. Поляновська) [6, с. 224]; «створення психологічної комфортності в нових системах стосунків; тісний контакт із батьками; диференціація та індивідуалізація навчально-виховної роботи з підлітками; рейтинговий контроль фізичного здоров'я та рухової підготовленості; комплексний характер адаптаційної роботи; максимальна активність підлітків; система позитивного стимулювання» (А. Сват'єв) [7, с. 14]; заходи, спрямовані на «формування здорового способу життя, підвищення соціальної активності, розширення кола знайомств і сфери особистісних контактів, організацію відпочинку та дозвілля, вирішення проблемних соціальних питань» (М. Чайковський) [8, с. 11]; «сукупність певних обставин, що створюються в середовищі закладу освіти під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників та забезпечують взаємодію старших підлітків із цим середовищем, засвоєння ними соціального досвіду, залучення до соціуму, збереження здоров'я, розвиток свідомості та здатності до самовизначення особистості» (Ю. Чернецька) [9, с. 13]. У нашому дослідженні соціально-педагогічні умови розглядаються як *сукупність спеціально створених заходів, реалізація яких забезпечує результативність формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки*. До їх числа віднесено: 1) підвищення мотивації до здоров'язбережувальної діяльності; 2) забезпечення здоров'язбережувальної спрямованості змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів;

3) розробка та реалізація комплексної програми з формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Упровадження виділених соціально-педагогічних умов здійснювалось у трьох вищих навчальних закладах України, а саме: Київському університеті імені Бориса Грінченка; Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди». Загальна вибірка склала 252 студенти, які здобувають фах соціального педагога першого (бакалаврського) освітнього рівня.

Реалізація першої соціально-педагогічної умови формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів здійснювалася шляхом формування у студентів усвідомлення вагомості здоров'язберезувальної компетентності для успішного здійснення майбутньої професійної діяльності (проведення бесід, лекційних та семінарських занять із застосуванням індивідуальних та групових форм роботи); створення сприятливого емоційно-комфортного освітнього середовища та педагогічної взаємодії між викладачем і студентами шляхом підтримки студентів у виконанні поставлених завдань під час занять; спільного обговорення ситуацій; надання кожному студенту можливості брати участь у дискусіях, обговореннях, обміні думками, ідеями; сприяння розвитку самоосвіти майбутніх соціальних педагогів щодо здоров'язбереження через педагогічний вплив викладача відповідно до логіки і змісту формування здоров'язберезувальної компетентності та поставлених завдань заняття.

Для підвищення мотивації до здоров'язберезувальної діяльності за визначеними складовими застосовувалися такі методи та форми організації навчання: дискусії, бесіди, складання портфоліо «Мої досягнення на шляху до компетентності у здоров'язбереженні»; самостійні роботи, які передбачали виконання студентами завдань, спрямованих на активізацію в них самоосвіти щодо здоров'язбереження.

Серед активних були використані методи, що застосовуються у практиці формування здоров'язберезувальної компетентності в учнівській молоді Польщі [4]. Серед них:

– «Торт рішень»: 1) студенти отримують робочу картку формату А4, де зображене коло, що символізує «торт» часу, поділене на дві частини: перша призначена для оцінки оптимального розпорядку дня кожного студента, друга – відображає дійсність режиму їх дня; 2) на практичному занятті студенти, поділившись на пари, порівнюють свої «торти» часу; дискутують, чи задоволені вони тим, як розпоряджаються своїм часом та чи достатньо часу приділяють своєму здоров'ю; обговорюють, чи слід щось змінити для підвищення рівня здоров'я та продуктивності навчання; 3) під час групового обговорення кожна пара робить висновки зі своєї дискусії.

– Бджолиний рій: 1) викладач розподіляє студентів на групи із шести осіб шляхом розрахунку від 1 до 6 та надає їм завдання обговорити поставлені запитання й відповіді в контексті дослідження; 2) кожна група впродовж 6 хвилин відповідає на поставлені запитання, формулює висновки, аргументують свою думку; 3) групи представляють свої результати.

– Обмін питаннями: 1) студентів ділять на групи та надають завдання сформулювати визначену кількість питань до теми в контексті дослідження; у кожній групі своя тематика; питання записуються на листку формату А4, поділеному вздовж навпіл; 2) групи обмінюються питаннями; 3) члени груп готують відповіді на одержані від «суперників» питання; 4) представник від кожної групи по черзі зачитує питання й надає підготовлені відповіді; суперники оцінюють відповіді і можуть надати уточнюючі запитання; за необхідності викладач може вносити коментарі та виправляти відповіді.

Активні методи в напрямі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів є найбільш ефективними в освітньому процесі вищих навчальних закладів. Вони вимагають від студентів активної участі на занятті, розвивають уміння та навички соціальної взаємодії, надають можливість проявити свою індивідуальність.

Створення сприятливого емоційно-комфортного освітнього середовища та педагогічної взаємодії між викладачем і студентами шляхом підтримки студентів у виконанні поставлених завдань під час занять; спільного обговорення ситуацій; надання кожному студенту можливість брати участь у дискусіях, обговореннях, обміні думками, ідеями. Сприяння розвитку самоосвіти майбутніх соціальних педагогів щодо здоров'язбереження через педагогічний вплив викладача відповідно до логіки і змісту формування здоров'язбережувальної компетентності та поставлених завдань заняття.

Забезпечення здоров'язбережувальної спрямованості змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів реалізовувалося шляхом доповнення змісту обов'язкових та нормативних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці», «Основи охорони праці», «Основи охорони праці в соціальній сфері», «Охорона праці фахівця соціальної сфери» (для студентів першого (бакалаврського) освітнього рівня, відповідними темами та завданнями в контексті дослідження. Це надало можливість майбутнім фахівцям здобути професійно спрямовані здоров'язбережувальні знання та вміння.

Формування професійної компетентності соціального педагога здійснюється у процесі викладання дисципліни «Вступ до спеціальності» тому важливим аспектом є доповнити зміст питаннями щодо особливостей професійної діяльності та їх впливу на здоров'я соціального педагога; здоров'язбережувальної компетентності соціального педагога та її значення для успішної професійної діяльності; специфіки

здоров'язберігальної діяльності соціального педагога. Зміст практичних занять із курсу можна доповнити завданнями, виконання яких сприяло би розвитку навичок самоврядування студентського життя з урахуванням здоров'язбережувальної діяльності.

У змісті курсу «Основи охорони праці» доцільно акцентувати увагу на: розкритті особливостей фізіологічних резервів організму та психологічних станах людини у процесі праці; засобах інформаційно-комунікаційних технологій та їх вплив на здоров'я; працездатності людини та понятті про втому; виробнича естетика як умова продуктивності та безпеки праці. Зміст практичних занять із курсу можна доповнити питаннями та вправами, що стосуються заходів для підвищення працездатності людини й покращення стану її здоров'я.

Зміст програми навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» можна доповнити питаннями щодо ролі психофізіологічних властивостей фахівця у процесі праці; впливу типів темпераменту на спосіб виконання професійної діяльності; профілактики шкідливих звичок; значення загартовування організму для здоров'я; чинників, що впливають на соціально-психологічний клімат у колективі; вплив конфліктів на здоров'я працюючих. Зміст практичних занять із курсу можна доповнити завданнями на формування вмінь та навичок визначення рівня фізичного здоров'я; розв'язання та усунення конфліктів.

Важливим при вивченні курсів «Основи охорони праці в соціальній сфері» та «Охорона праці фахівця соціальної сфери» є акцентувати увагу на аналізі: теоретичних основ здоров'язбереження; правил здоров'язбереження фахівця соціальної сфери; особливостей основних напрямів діяльності фахівців, що спрямовані на створення здоров'язбережувального середовища у професійній діяльності; поняття про медіацію; ролей медіатора, які може виконувати соціальний педагог, підходи медіативної діяльності соціальних педагогів; заходи щодо вдосконалення виробничого середовища; поняття «стрес», його причини, рівні та вплив на безпеку у професійній діяльності соціального педагога та життєдіяльності загалом. Зміст практичних занять з курсу можна доповнити завданнями на застосування здоров'язбережувальних технологій; прийомів зняття психоемоційної напруги; технік самодопомоги при професійному вигоранні працівника.

Вважаємо, що включення перерахованих питань у процесі викладання зазначених дисциплін значно підвищить рівень теоретичної та практичної підготовки студентів щодо здоров'язбережувальної компетентності; посилить мотивацію до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в майбутній професійній діяльності та в повсякденному житті.

У процесі *розробки та реалізації комплексної програми з формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів*

були використані основні елементи моделювання програм щодо формування здорового способу життя, запропоновані вітчизняними науковцями у сфері соціальної педагогіки (В. Лях, Т. Лях, Т. Журавель). До основних елементів науковці відносять: аналіз (можливих форм та методів роботи в галузі здоров'язбереження, цільової аудиторії); визначення мети (ту, яку можна виміряти, досягти); постановка завдань (конкретні кроки на шляху досягнення мети); розробка плану (з визначенням часу); прогнозування (результат дій, спрямованих на досягнення мети на базі створеного плану та залучених ресурсів його реалізації); мобілізація ресурсів (залучення зовнішніх та внутрішніх ресурсів до реалізації втручання); моніторинг (нагляд за процесом досягнення мети); оцінка (аналіз результатів втручання з метою їх подальшої раціоналізації) [2; 3].

Поетапний процес реалізації комплексної програми з формування здоров'язбережувальної компетентності здійснювався відповідно до занять, запланованих та розроблених у теоретичній, практичній та соціально-культурній частинах, із застосуванням різних методів та форм педагогічної роботи (проблемний виклад матеріалу, вправи, ігрові методи, використання інформаційних ресурсів; лекції, семінари, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу).

Теоретична частина програми була спрямована на систематизацію та узагальнення знань студентів щодо здоров'я та вплив на нього негативних факторів виробничого й соціального середовища; причин та наслідків шкідливих звичок, емоційних зривів, стресів, конфліктів, їх профілактики; механізмів збереження і зміцнення здоров'я, основних напрямів діяльності соціальних педагогів, що спрямовані на створення здоров'язбережувального середовища у професійній діяльності; планування, організації та реалізації здоров'язбережувальної діяльності, як по відношенню до самого себе, так і до оточуючих (відповідно до мотиваційного та інформаційного компонентів досліджуваної компетентності). Ця частина програми відбувалася в межах лекційних занять (аудиторна робота) та самостійної роботи студентів (позааудиторна робота).

Практична частина комплексної програми включала заняття, на яких метою спеціально підібраних та сформульованих завдань було закріпити у студентів здобуті на лекціях знання; розвинути вміння та навички здоров'язбережувальної діяльності майбутніх соціальних педагогів. Ця частина програми відбувалася в межах практичних та семінарських занять (аудиторна робота), а також самостійної роботи студентів (позааудиторна робота).

Так, на практичних заняттях розв'язання поставлених завдань проходило в індивідуальній та груповій формі. У завданнях, які передбачали групову роботу студентів, переважала гра як активний метод навчання. Застосування цього методу сприяло створенню умов для активної взаємодії студентів, можливості критично оцінити власні дії та дії

інших; створенню такої емоційної атмосфери, яка стимулюватиме розвиток стійкого інтересу до проблем здоров'язбереження та здобуття знань, умінь і навичок здоров'язбережувальної діяльності (відповідно до технологічного компоненту досліджуваної компетентності). Семінарські заняття передбачали виконання самостійної роботи та вправ, спрямованих на визначення найбільш розповсюджених шкідливих звичок та причин їх наявності серед молоді; уявлення студентів стосовно портрета соціального педагога; формування навичок спілкування, розвиток активної особистісної позиції, умінь відстоювати власні думки на основі проведених досліджень стимулювання активності мислення (відповідно до рефлексивного компоненту досліджуваної компетентності).

Кожне заняття практичної частини комплексної програми завершувалося здійсненням рефлексії у формі відповідей студентів на запитання анкети для з'ясування їх ставлення до запропонованих вправ та труднощів у їх виконанні. Запитання були наступними: «Які завдання практичного заняття виявилися для Вас найбільш цікавими?», «Чи плануєте Ви використовувати здобутий на практичному занятті досвід у власній життєдіяльності? Як саме?», «З якими завданнями практичного заняття у Вас виникали труднощі?», «Які питання, завдання Ви хотіли б обговорити/виконати додатково?».

Заходи, заплановані в соціально-культурній частині комплексної програми, були спрямовані на розвиток відповідальності, самостійності, позитивного ставлення студентів до дотримання правил здоров'язбереження як необхідної складової в дозвіллевій діяльності; сприяння накопиченню продуктивного досвіду студентів, у сфері здоров'язбереження для використання здобутих знань у майбутній професійній діяльності соціального педагога (відповідно до мотиваційного та рефлексивного компонентів досліджуваної компетентності). Ця частина програми відбувалася в межах кураторських годин, дозвіллевої діяльності студентів (позааудиторна робота), як в індивідуальній, так і у груповій формі (круглі столи, бесіди).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті дослідження представлено шляхи впровадження соціально-педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів в освітній процес вишів. Упровадження визначених соціально-педагогічних умов надало змогу простежити за зміною ставлення студентів – майбутніх соціальних педагогів до здоров'язбережувальної діяльності та підвищити рівень їх здоров'язбережувальної компетентності, необхідної для успішної професійної діяльності. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в розробці змістово-методичного забезпечення з формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веретенко, Т. Г., Лехолетова, М. М. (2017). Змістові характеристики здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (66), 20–40 (Veretenko, T. H., Lekholetova, M. M. (2017). Main features of the health-preserving competence of future social educators and social workers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (66), 20–40).

2. Лях, В. В., Лях, Т. Л. (2000). Моделювання та впровадження програм щодо формування здорового способу життя. *Практична психологія та соціальна робота*, 5, 24–36 (Liakh, V. V., Liakh, T. L. (2000). Modeling and introduction of programs for the formation of a healthy lifestyle. *Practical psychology and social work*, 5, 24–36).

3. Лях, Т. Л., Журавель, Т. В. (2008). Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя. В О. В. Безпалько (Ред.), *Основи громадського здоров'я: теорія і практика*, (сс. 152–216). Ужгород: ВАТ «Патент» (Liakh, T. L., Zhuravel, T. V. (2008). Use of interactive methods in programs for the development of a healthy lifestyle. In O. V. Bezpalko (Ed.), *Fundamentals of Public Health: Theory and Practice*, (pp. 152–216). Uzhhorod).

4. Міхальська, О. (2016). *Формування здоров'язберігаючих компетенцій в учнівській молоді Польщі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький (Mikhalska, O. (2016). *Formation of health-saving competencies among students in Poland* (PhD thesis). Khmelnytskyi).

5. Омельченко, Л. М. (2007). *Соціально-педагогічні умови подолання конфліктів у молодій сім'ї* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Київ (Omelchenko, L. M. (2007). *Socio-pedagogical conditions for overcoming conflicts in a young family* (PhD thesis abstract). Kyiv).

6. Полянська, О. (2011). Підвищення почуття соціальної відповідальності та самоконтролю учнів – важлива соціально-педагогічна умова профілактики правопорушень дітей сиріт молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 36, 224–230 (Polianovska, O. (2011). Increasing the sense of social responsibility and self-control of students is an important social and pedagogical condition for the prevention of violations of children of orphans of primary school age. *Psychological and pedagogical problems of rural schools*, 36, 224–230).

7. Сватєєв, А. В. (2001). *Соціально-педагогічні умови формування фізичного здоров'я підлітків у позашкільній роботі* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ (Svatiev, A. V. (2001). *Socio-pedagogical conditions for the formation of physical health of adolescents in extracurricular activities* (PhD thesis abstract). Kyiv).

8. Чайковський, М. Є. (2006). *Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Київ (Chaikovskiy, M. Ye. (2006). *Socio-pedagogical conditions for the rehabilitation of students with special needs* (PhD thesis abstract). Kyiv).

9. Чернецька, Ю. І. (2008). *Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Харків (Chernetska, Yu. I. (2008). *Socio-pedagogical conditions for the adaptation of older adolescents in general sanatorium boarding schools* (PhD thesis abstract). Kharkiv).

РЕЗЮМЕ

Лехолетова Марина. Внедрение социально-педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов в образовательном процессе вуза.

Целью статьи является раскрытие путей внедрения социально-педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности будущих социальных

педагогов в образовательном процессе высших учебных заведений. Методами исследования стали: структурный анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение. Уточнена сущность понятий «здоровьесберегающая компетентность» и «социально-педагогические условия». Определены социально-педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов (повышение мотивации к здоровьесберегающей деятельности, обеспечение здоровьесберегающей направленности содержания подготовки будущих социальных педагогов, разработка и реализация комплексной программы по формированию здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов). Раскрыты пути внедрения определенных социально-педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов в образовательном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: социальный педагог, здоровьесберегающая компетентность, компоненты, показатели, критерии, уровни, характеристика подготовленности.

SUMMARY

Lekholetova Maryna. Introduction of socio-pedagogical conditions for the formation of the health-saving competence of the future social educators in the educational process of the university.

In conditions when the population of Ukraine needs social assistance, social protection and healthcare, the need for qualified specialists in the social sphere with the existing health-saving competence becomes especially topical and will be able to carry out activities aimed at addressing the needs of society.

The aim of the article is to disclose the ways of introducing socio-pedagogical conditions for the formation of the health-saving competence of the future social educators in the educational process of higher education institutions. Methods of research were: structural analysis, synthesis, comparison, classification, generalization.

In the article the essence of concepts "health-saving competence" and "social-pedagogical conditions" is clarified. It is concluded that increasing the motivation for health-saving activities (awareness of the importance of health-saving competence for the successful implementation of the future professional activity, presence of pedagogical interaction between the teacher and students, a favorable emotional and comfortable educational environment for the formation of health-saving competence, activation of self-education of the future social educators in health-saving activity) the content of training of the future social educators (providing future professionals with the opportunity to obtain professionally directed health-saving knowledge and skills, conducting an educational out-of-class work on topical health-saving issues) developing and implementing a comprehensive program for building the health-saving competence of the future social educators (based on principles: systematic and consistent character, mutual respect and benevolent relations; collective interaction in the process of formation; reflexivity) will make the process of forming health-saving competence of the future social educators in the process of vocational training efficient.

Key words: social educator, health-saving competence, social-pedagogical conditions, educational environment, higher education institutions.

УДК 37.013.42:376-056.26:364-787.2-055.52:373.2](043.3)

Тетяна Соловійова

Запорізький національний університет

ORCID ID 0000-0003-3676-7978

DOI 10.24139/2312-5993/2018.05/418-429

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ, В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено психолого-педагогічні особливості сімей, які виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку; розкрито специфіку соціально-педагогічної роботи з ними в умовах закладів дошкільної освіти. За допомогою теоретичного аналізу визначено взаємозв'язок проблем, з якими стикаються сім'ї дітей з інвалідністю, з особливостями соціально-педагогічної роботи з даною категорією. Обґрунтовано доцільні форми та методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах дошкільних закладів освіти. Визначено такі особливості сімей, що виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку: переживання «кризи діагнозу», «закритість» (самоізоляція) родини від соціуму; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків та стосунків між подружжям; особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини (особливості виховання, навчання, спілкування тощо). Доведено необхідність урахування означених особливостей при здійсненні соціально-педагогічної роботи з даною категорією в умовах дошкільних закладів освіти.

Ключові слова: діти з інвалідністю дошкільного віку, соціально-педагогічна робота з сім'єю, що виховує дитину з інвалідністю, заклади дошкільної освіти, психолого-педагогічні особливості сімей, які виховують дитину з інвалідністю.

Постановка проблеми. Згідно зі статтею 3 Закону України «Про дошкільну освіту», держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти, створює належні умови для її здобуття та надає всебічну допомогу сім'ї в розвиткові, вихованні та навчанні дитини. Заклади дошкільної освіти забезпечують фізичний, розумовий і психологічний розвиток, корекцію психологічного й фізичного розвитку, оздоровлення дітей. Отже, система дошкільної освіти є першої ланкою соціалізації дитини та першою установою, яка активно співпрацює з сім'єю. Стосовно сімей, які виховують дитину з інвалідністю, реалізація означеного Закону набуває особливої актуальності. Орієнтування України на європейські стандарти якості життя вимагає від держави та суспільства суттєвого перегляду соціальної політики щодо підтримки таких сімей. Питання соціального, психологічного, педагогічного захисту стають першочерговими для сімей, які виховують дітей раннього та дошкільного віку. Через уразливість, пов'язану з відсутністю адаптації родини до нового, складного статусу, означена категорія потребує соціально-педагогічної допомоги протягом часу, необхідного для адаптації такої сім'ї. На нашу думку, саме заклади дошкільної освіти мають забезпечити таку підтримку та здійснювати соціально-педагогічну роботу з даною категорією.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти порушеної нами проблеми знайшли відображення в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. У психолого-педагогічній науковій літературі розглядаються питання соціальної адаптації та соціалізації дітей із особливими потребами як важливої складової загального процесу допомоги родині (М. Николаєв, Л. Яскал); досліджуються різні типи сімей, особливості їх функціонування (Є. Артамонова, О. Кононко); технологічний аспект соціально-педагогічної роботи з сім'ями (А. Капська, Н. Заверико); висвітлюються особливості роботи з родинами, які виховують дитину з інвалідністю (Н. Грабовенко, І. Іванова); правовий аспект соціального захисту даної категорії (Л. Дроздова та ін.); психологічна допомога родині дитини з особливими потребами (Є. Волкова, С. Шаховська); питання інклюзивної освіти (А. Колупаєва). Втім, на нашу думку, питання соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дитину дошкільного віку, у науковій літературі висвітлено недостатньо.

Мета статі полягає у психолого-педагогічній характеристиці сімей, які виховують дитину з інвалідністю дошкільного віку, та висвітленні специфіки соціально-педагогічної роботи з ними в умовах закладів дошкільної освіти.

Методи дослідження: аналіз соціально-психологічного стану сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами; розкриття особливостей організації та здійснення соціально-педагогічної роботи з такими сім'ями в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сім'я є живою системою, яка змінюється під впливом різних факторів внутрішнього та зовнішнього характеру. Водночас, родину можна вважати відносно стійким утворенням, що виконує певні функції та має власну структуру. Тобто, сім'ю визначає, насамперед, діалектична єдність і боротьба протилежностей, що утворюють напружений стан, котрим і визначається внутрішня гармонія [2]. У деяких випадках ця гармонія порушується внаслідок надмірного впливу чинників (як позитивного, так і негативного характеру). Порушення призводять до функціональних і структурних змін, впливають на кожного члена родини, у результаті чого сім'я, як цілісність, здобуває нових рис, або перестає існувати.

Сім'я – перший соціальний простір дитини, головний осередок її соціалізації. Для дитини зі стійкими порушеннями розвитку значення родини значно зростає. З народженням дитини сім'я переживає сильний психологічний стрес, що веде до змін структури, функціонування та взаємин у родині. Народження дитини з аномаліями розвитку часто сприймається як катастрофа, руйнування всіх життєвих планів. Наслідком цього стають сімейні конфлікти, розлучення, відмова від дитини тощо. Збереження сім'ї, налагодження нормальних взаємовідносин стає актуальною проблемою для дорослих її членів [1].

Отже, народження в сім'ї дитини з особливими потребами (або встановлення їй діагнозу, що передбачає інвалідність), безсумнівно, призводить до дисгармонії. Окрім змін, що є характерними для будь-якої родини при народженні дитини (збільшення сім'ї; перерозподіл часу й коштів із урахуванням нових потреб; додавання нових обов'язків; зміна функціональних пріоритетів тощо), сім'я, яка має дитину з серйозними порушеннями розвитку, стикається зі специфічними проблемами, що й зумовлюють її структурні та функціональні особливості.

Відмітною особливістю сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями, є переживання «кризи діагнозу». Це відбувається при повідомленні членам сім'ї про наявність у дитини стійких порушень розвитку.

А. Маллер, Г. Цикото [3] виділяють чотири основні періоди у стані батьків, викликаним народженням дитини із психофізичними порушеннями: перший період характеризується стресовим станом, розгубленістю, пригніченістю. У батьків знижується самооцінка, виникає почуття провини; другий період – стрес поступово переходить у негативізм; батьки починають звинувачувати інших у тому, що дитина має вади розвитку. Уявлення про реальний стан здоров'я дитини невірний, не усвідомлюється важкість хвороби дитини. У цей період, як зазначають автори, включається своєрідний психічний захисний механізм; третій період – період депресії, яка виникає як наслідок усвідомлення батьками дійсної картини захворювання. Матері більше, ніж батьки, піддані такому стану, через постійне знаходження біля дитини; четвертий період характеризується примиренням батьків із психофізичними особливостями дитини, пристосуванням до них. Якщо всі ці періоди благополучно пройдені, не відбулося «зациклення» на якійсь фазі, сім'я починає цілеспрямовану роботу по реабілітації дитини, додержується спеціальних програм її виховання й навчання.

Є. Артамонова, Є. Єкжанова описують «кризу діагнозу» таким чином: при звістці про захворювання дитини, що приводить до фізичних та психічних аномалій, батьки відчувають потрясіння й довгий час знаходяться в «шоковому» стані. Сім'я живе в умовах «хронічної психотравмуючої ситуації, постійного емоційного напруження» [4, 121].

Сім'я, яка пережила «кризу діагнозу» змінюється. Ці зміни відбуваються поступово і стосуються структури, функцій, внутрішньосімейних взаємовідносин та відображаються на особистості батьків. Пережитий шок може призвести до таких структурних порушень: відмова від дитини; покидання батьком сім'ї; зміни сімейного стилю тощо.

Структурно змінившись у результаті пережитого потрясіння, сім'я вже не може виконувати свої функції, як раніше. Колишні функції видозмінюються та додаються нові: виховна, корекційна, реабілітаційна. У зв'язку з народженням «особливої» дитини, на деякий час, чи назавжди, порушуються майже всі сімейні функції: економічна, репродуктивна,

функція задоволення фізіологічних потреб, рекреаційна, соціалізуюча, виховна, світоглядна, освітня та ін.

Економічна функція порушується внаслідок збільшення витрат на новонароджену дитину з патологією розвитку, її лікування, реабілітацію, догляд, спеціальне обладнання. Матері часто змушені залишити роботу, позбавившись заробітку. Тобто виникає дисбаланс доходів і витрат. Репродуктивна функція сім'ї також знаходиться під загрозою. Після народження дитини з вадами розвитку батьки часто не наважуються планувати іншу дитину. Страх знову народити дитину з патологією буває сильнішим ніж бажання мати інших здорових дітей. Функція задоволення фізіологічних потреб, потреб в інтимній близькості може порушуватися через накопичення втоми, через страх народити ще одну хвору дитину. Окремою причиною порушення цієї функції є внутрішні конфлікти, складні взаємовідносини між подружжям унаслідок інвалідності дитини. Рекреаційна функція порушується через зміни пріоритетів і нестачу сил та часу. Батьки часто не можуть дозволити собі культурний відпочинок, захоплення. Сімейна атмосфера не задовольняє потреб людини в захисті, спокої. Функція формування світогляду переломлюється крізь призму інвалідності дитини. Соціалізуюча, виховна, освітня функції змінюються та набувають нового значення. Виховання інших, здорових дітей в сім'ї часто переходить на другий план або набуває нового змісту, форми. Дитина ж із порушеннями розвитку потребує спеціальних заходів у вихованні, освіті. Таким чином, «криза діагнозу» кардинально змінює родину і є особливістю сімей, які виховують дитину з інвалідністю.

Наступною структурною відмінністю такої сім'ї є «закритість» від суспільства, що, у першу чергу, зумовлюється ставленням оточуючого світу до людей із інвалідністю. Ставлення суспільства до людей із особливими потребами, увага до них та їх проблем є мірилом цивілізованості суспільства. Спеціальні дослідження, описані в науковій літературі, дають змогу виділити декілька факторів, що впливають на формування ставлення до дітей із порушеннями фізичного, психічного та інтелектуального розвитку. Серед них субкультурні розбіжності, філософські, педагогічні вчення та ідеї, формування концепцій щодо соціальної підтримки та ін. [5, 11]. У даному випадку «закритість» стає своєрідним захистом сім'ї від постійного психологічного травмування з боку оточуючого середовища.

Низка особливостей сімей, що виховують дитину з порушеннями розвитку, проявляється на різних стадіях життєвого циклу. Так, народження дитини і постановка їй діагнозу, що передбачає інвалідність, спричиняє «кризу діагнозу», описану вище. На даному етапі відбувається поступове звикання до наявності в дитини складної патології. Батьків відрізняє підвищена емоційна чутливість. Багато авторів називають цей період найскладнішим, який залишає відбиток на все життя. Саме цей період

завичай пов'язаний із раннім та дошкільним віком дитини. Тому, саме заклад дошкільної освіти має забезпечити максимальну підтримку родині в цей період.

Ще одна особливість сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами – порушення взаємовідносин у підсистемі батьки – дитина. Звичайно, не всі сім'ї мають такі порушення, але вченими [6] доведено існування певних тенденцій у стилях виховання дитини з інвалідністю. Найчастіше зустрічається гіперопіка, яка характеризується надлишком опіки, прагненням звільнити дитину від найменших труднощів, турбот та передбачити її бажання, дріб'язковим контролем тощо. О.Шпек пояснює гіперопіку компенсацією власного розчарування батьків та почуттям провини [7, 330].

Зустрічається протилежний стиль взаємовідносин батьків і дітей – емоційне відкидання (відкрите чи приховане). Іноді це пов'язано з подальшим розвитком уявлень про дефект і несприятливим прогнозам щодо соціального розвитку «особливої» дитини. У результаті дитина почувається непотрібною, небажаною, у неї формується почуття власної неповноцінності, невпевненості.

Особливості сімей зумовлюються також специфікою захворювання дитини. Л. Кобилянська вважає, що найважливішою особливістю родини є «вплив сім'ї на стан хворої дитини і вплив дитини-інваліда на психологічний клімат у сім'ї» [7, 9]. Отже, на структурі і функціонуванні сім'ї відбивається діагноз і ступінь важкості захворювання дитини.

Часто зустрічається тісно пов'язана із «закритістю» від суспільства така особливість сім'ї дитини з обмеженими можливостями, як відсутність розширеної сімейної системи, родинної підтримки. Це зумовлюється, з одного боку, соціальною ізоляцією сім'ї взагалі, з другого – небажанням родичів підтримувати таку родину [2]. Розширена сімейна система являє собою коло близьких і далеких родичів, які також стикаються з проблемою прийняття/відкидання дитини з особливими потребами. Вони можуть полегшити сімейний стрес, прийнявши на себе виконання певних функцій, або підсилити стрес, відкидаючи дитину.

Проведений теоретичний аналіз існуючого досвіду з даного питання дає підстави вважати основними особливостями родини, яка виховує дитину з інвалідністю, такі: переживання «кризи діагнозу»; «закритість» сім'ї від суспільства; особливості, пов'язані з проходженням сім'єю різних періодів життєвого циклу; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків (гіперопіка, емоційне відкидання); особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини.

Звичайно, без підтримки в родині накопичується втомленість, пригніченість, відчай та напруженість. Ці фактори не можуть не впливати негативно на сімейні взаємостосунки. Емоційний стан будь-якого члена

родини впливає, у першу чергу, на характер його спілкування з іншими. Спілкування є основою взаємин, і порушення спілкування негативно відбивається на них. Порушення сімейних взаємовідносин утворюють несприятливий психологічний клімат у родині, що, у свою чергу, негативно впливає на емоційний стан кожного члена сім'ї. Тобто формується замкнуте коло негативної спрямованості [2].

На нашу думку, завданням закладу дошкільної освіти є «розрив» цього кола, шляхом впливу на його конкретний компонент, або на всі разом. Попереднє вивчення родини дасть можливість визначити її сильні та слабкі сторони й використати внутрішній потенціал сім'ї для налагодження взаємостосунків.

Отже, проведений аналіз існуючого досвіду з даного питання дає підстави вважати основними особливостями даної категорії такі: переживання «кризи діагнозу»; «закритість» сім'ї від суспільства; особливості, пов'язані з проходженням сім'єю різних періодів життєвого циклу; порушення в системі батьківсько-дитячих стосунків (гіперопіка, емоційне відкидання); особливості, зумовлені типом і важкістю захворювання дитини; відсутність розширеної сімейної системи; наявність специфічних проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини.

Організація соціально-педагогічної роботи з такими сім'ями має враховувати всі означені особливості, а загальною метою має бути допомога родині в адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини [2]. Успішність адаптації батьків залежить від багатьох чинників: адекватність самосприйняття і сприйняття власних соціальних зв'язків; адаптаційний потенціал сім'ї (ступінь здатності особистості пристосовуватися до нових умов соціального середовища); характер (тип) адаптаційного процесу (активний чи пасивний) та наявність професійної допомоги. Порушення адаптації призводять до невротичних та психосоматичних розладів, девіантної поведінки, тобто до дезадаптацій.

На сьогоднішній день система надання допомоги батькам, які виховують особливу дитину, набуває розвитку. Найчастіше підтримка батьків здійснюється як складова процесу реабілітації дитини. Втім, гуманістичний принцип, покладений в основу соціально-педагогічного процесу, потребує повернення уваги до кожної особистості, що потрапила у складну життєву ситуацію. Зважаючи на вищезначене, сім'я дитини з інвалідністю має отримувати професійну допомогу як заради дитини, так і для себе особисто. На наш погляд, соціально-педагогічна робота безпосередньо з батьками є необхідною складовою реабілітації родини в цілому.

Специфіка соціально-педагогічної діяльності, на відміну від спеціальної педагогіки, яка приділяє головну увагу реабілітації та навчанню дитини, та психології, що займається психологічними проблемами батьків, полягає в наданні допомоги батькам, шляхом навчання способам взаємодії з особли-

вою дитиною, методам її виховання й навчання, допомоги в нормалізації сімейних стосунків, взаємовідносин із оточенням тощо. Соціально-педагогічна робота з батьками, які виховують дитину з особливими потребами, включає психологічний, педагогічний, правовий та соціальний аспекти.

Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дітей із інвалідністю в закладах дошкільної освіти, реалізується в таких видах: патронаж (або супровід), профілактика та реабілітація. Вони спрямовані на створення умов нормальної життєдіяльності сім'ї, забезпечення можливостей її успішного функціонування, самореалізації та самовизначення її членів.

Упровадження цих видів роботи у практику ДЗО здійснюється в індивідуальній та груповій формах. Індивідуальна форма роботи дозволяє провести аналіз індивідуальних функціональних можливостей сім'ї, виявити специфіку її соціокультурного розвитку, дослідити особливості адаптації сім'ї до нових умов життєдіяльності, ускладненої інвалідністю дитини і проводити роботу з урахуванням всіх цих моментів. Дана форма передбачає складання індивідуальної програми роботи соціального педагога з сім'єю дитини з особливими потребами, спрямованої на розкриття та підтримку позитивних особистісних якостей батьків, необхідних для успішної співпраці з дитиною та підвищення рівня їх адаптації до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини.

Групова форма роботи соціального педагога має певні переваги, і, у деяких випадках, буває більш ефективною, ніж індивідуальна. До основних переваг групових форм роботи відносять: штучне відтворення життєвих умов, що дозволяє програвати реалістичні ситуації; можливість зворотного зв'язку й забезпечення взаємопідтримки людей зі спільними проблемами; економічні переваги; гнучкість форм групової роботи та ін. Слід зазначити особливий вплив участі таких сімей у роботі груп самодопомоги та взаємодопомоги, які можуть створюватися на базі закладів дошкільної освіти.

За терміном проведення роботи в дошкільних навчальних закладах доцільно використовувати проблемно-орієнтовану модель, яка спрямована на рішення конкретних практичних задач, що заявлені й визнані родиною. Головною вимогою застосування такої моделі є концентрація зусиль професіоналів на тій проблемі, яку усвідомила родина і над якою вона готова працювати. Проблемно-орієнтована модель ґрунтується на припущенні, що в певних умовах більшість своїх проблем люди можуть вирішити самостійно. Звідси завдання соціального педагога – допомогти створити такі умови [4].

Крім того, форми роботи з сім'ями, що виховують дитину з інвалідністю, розрізняють за змістовим наповненням. У закладах дошкільної освіти доцільно здійснювати: лекційну та семінарську роботу;

роботу консультпунктів; клубну роботу; школи батьківської підтримки; благодійні акції; проведення тренінгів тощо.

Лекційна та семінарська робота проводиться з метою освіти й навчання батьків, придбання ними практичних навичок щодо виховання, навчання, реабілітації дитини. У ході лекційних занять батьки отримують необхідні теоретичні знання, ознайомлюються з сучасною літературою щодо актуальних проблем людей із інвалідністю. Лекції можуть охоплювати різні аспекти: медичний, педагогічний, правовий тощо. Обов'язковою умовою, що сприяє ефективності лекції, є необхідність обговорення викладеної теми, що дає можливість батькам уточнити деякі моменти, глибше зрозуміти сутність питання, що розглядається тощо. Семінарська робота спрямована на засвоєння батьками практичних навичок і вмінь, необхідних для виховання особливої дитини. Доцільно проводити семінари за темою попередньої лекції, або поєднувати теорію і практику в одне заняття. За А. Маллером, кожен семінар є «тренуванням у системі «батько – соціальний педагог своєї дитини» [3, 173]. Тематика лекційної та семінарської роботи визначається відповідно до запитів, інтересів і потреб батьків, які виховують дитину з інвалідністю в кожному конкретному закладі дошкільної освіти.

Основне призначення консультування полягає в наданні батькам допомоги щодо реалістичного сприйняття себе і своєї дитини, а також об'єктивного усвідомлення проблеми дитини, її особистісних особливостей та завдань корекційної роботи. Консультування має допомогти батькам вирішити проблеми тією мірою, якою вони до цього здатні. Тобто, консультування обов'язково спирається на внутрішній потенціал людини. Робота консультативних пунктів має бути комплексною, тобто враховувати методичний і психологічний аспекти. Методичний аспект стосується питань освоєння спеціальних програм, технологій, педагогічних інновацій тощо; психологічний – питань особливостей дитини, її можливостей, адаптації в суспільстві. Крім того, мають проводитися консультації для батьків загальної психологічної спрямованості: питання внутрішньосімейних стосунків, проблеми емоційного порядку (стрес, депресія тощо).

Клубна робота як форма соціальної роботи з сім'ями дітей із особливими потребами в дошкільних закладах освіти є важливим елементом допомоги й підтримки даної категорії. Клуби організуються для спілкування, обміну досвідом між батьками, змістовного дозвілля. Клубні зустрічі мають невимушений характер і батьки мають можливість познайомитися, розповісти про себе і своїх дітей, допомогти один одному у вирішенні життєвих питань щодо оформлення інвалідності, отримання пільг тощо. Участь соціального педагога у клубних зустрічах полягає у спрямуванні бесіди в потрібному руслі, допомозі подолати скутість, розміщенні членів клубу певним чином тощо.

Школа батьківської підтримки як форма соціально-педагогічної роботи реалізує такі завдання: навчання батьків, розвиток їх активності та створення системи взаємодопомоги різних сімей. На заняття школи запрошуються спеціалісти різного профілю: психологи, медики, соціальні працівники, юристи, педагоги тощо. Батьки ознайомлюються з новими технологіями в різних галузях практичної діяльності, спрямованої на реабілітацію дитини з інвалідністю та її сім'ї. Дана форма роботи дає можливість батькам порівняти різні підходи щодо вирішення проблем, пов'язаних із інвалідністю дитини та вибрати для себе оптимальні шляхи.

Досить ефективною груповою формою роботи із сім'ями дітей із інвалідністю є тренінги для батьків. Завданнями тренінгу є формування й закріплення в учасників певних умінь, навичок, моделей поведінки, стимуляція їх активності, взаємообмін досвідом. Ефективність тренінгу забезпечується завдяки «терапевтичним ефектам групи»: груповій згуртованості, інсайту й навчання на міжособистісних взаємодіях, орієнтації на альтруїзм, рекапітуляції первинної сімейної групи та розвитку навичок соціалізації. Тип тренінгу (просвітницький, соціально-психологічний тощо) обирається залежно від поставлених завдань, потреб та інтересів сімей. При проведенні тренінгу доцільними є методи взаємоактивного навчання. До них відносять метод «мозкового штурму», рольову гру, дискусії, метод розв'язання ситуативних задач і аналізу випадків, метод ставлення запитань. Для забезпечення ефективності групової роботи, концентрації уваги учасників та зниження їх втомлюваності соціальний педагог має змінювати види роботи, чергувати активні методи з більш пасивними, використовувати заохочення, жарти й гумор.

Як окрему форму роботи з сім'єю в дошкільних навчальних закладах визначають соціально-педагогічний патронаж, що може бути одноразовим чи регулярним. У роботі з сім'єю дитини з особливими потребами ця форма має свої переваги. По-перше, патронаж дає можливість діагностичного спостереження за сім'єю у природних умовах; по-друге, батькам дитини з інвалідністю часто притаманна низька активність та мотивація щодо співпраці з соціальним педагогом і патронаж іноді стає єдиною прийнятною формою роботи з такою сім'єю; по-третє, зайнятість доглядом за дитиною часто не дозволяє батькам брати участь в інших заходах, що сприяють реабілітації сім'ї, і в цьому випадку патронаж виступає як альтернатива іншим формам роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю в закладах дошкільної освіти має враховувати соціально-психологічні особливості цих сімей. Форми та методи роботи мають обиратися залежно від потреб сімей та можливостей дошкільного навчального закладу. Різноманітність форм соціально-педагогічної роботи з

сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами, забезпечує комплексну підтримку, можливість індивідуального підходу до проблем таких сімей. Необхідність комплексного надання послуг обумовлюється й тим, що сім'я дитини з порушеннями розвитку потребує соціальної, педагогічної, правової, медичної, психологічної та інших видів допомоги. Отже, робота з цією категорією має будуватися на комплексному й особистісно-орієнтованому підходах. Останній є засобом реалізації гуманістичного принципу і дає можливість батькам дитини з особливими потребами стати суб'єктами соціально-педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Правильний вибір форм та методів соціально-педагогічної роботи з сім'ями дітей із особливими потребами в закладах дошкільної освіти визначає ефективність цієї роботи. Тому при виборі форми роботи треба враховувати всі характеристики дитини та її батьків (вік, тип обмеження і стан здоров'я, індивідуальні особливості тощо), статус сім'ї, її психологічний стан, можливості, потреби й інтереси всіх членів сім'ї. Обрані форми та методи роботи з сім'ями мають відповідати сучасним потребам людини і суспільства в цілому. Тому важливою є спрямованість соціально-педагогічної роботи на активізацію всіх членів родини, розвиток їх самостійності та розкриття внутрішнього потенціалу для саморозвитку й самовдосконалення. Перспективи подальших досліджень у цій сфері вбачаємо в обґрунтуванні соціально-педагогічних умов упровадження інклюзії в заклади дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. (2003). *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. М.: ВЛАДОС (Mastiukova, Ye. M., Moskovkina, A. H. (2003). *Family education of children with developmental disabilities*. М.: VLADOS).
2. Соловйова, Т. Г. (2006). Соціально-педагогічна характеристика взаємин у родині, які виховують дитину з особливими потребами. *Зб. наук. статей Національного пед. університету імені М. П. Драгоманова*, 63, 171–178 (Soloviova, T. H. (2006). Socio-pedagogical characteristic of relationships in families that raise a child with special needs. *Collection of scientific articles of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*, 63, 171–178).
3. Маллер, А. Р. (2006). *Помощь детям с недостатками развития*. М.: АРКТИ (Maller, A. R. (2006). *Helping children with developmental disabilities*. Moscow: ARCTI).
4. Артамонова, Е. И. (2008). *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования*. М.: «Академия» (Artamonova, Ye. I. (2008). *Psychology of family relations with the basics of family counseling*. Moscow: "Academy").
5. Засенко, В., Колупаєва, А. (2014). *Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я*. Режим доступу: <http://csnukr.in.ua/articles/147120.pdf> (Zasenko, V., Kolupaieva, A. (2014). *Children with special needs: priority directions of the state policy of Ukraine in the field of education, social protection and health care*. Retrieved from: <http://csnukr.in.ua/articles/147120.pdf>)
6. Іванова, І. (2000). *Сім'я і проблеми інвалідності*. К.: УДЦССМ (Ivanova, I. (2000). *Family and disability issues*. К.: UDTSSSM.)

7. Шпек, О. (2003). *Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание*. М.: «Академия» (Shpek, O. (2003). *People with mental retardation: Education and upbringing*. Moscow: "Academy").

8. *Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків*. (2016). Режим доступу: http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2016/08/n_zaerkova_a_trejtyak_inkl_osvita_vid_a_do_ya.pdf (*Inclusive Education from A to Z: A Guide for Teachers and Parents*. (2016). Retrieved from: http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2016/08/n_zaerkova_a_trejtyak_inkl_osvita_vid_a_do_ya.pdf)

РЕЗЮМЕ

Соловьева Татьяна. Социально-педагогическая работа с семьями, воспитывающими ребенка с инвалидностью в учреждениях дошкольного образования.

В статье освещены психолого-педагогические особенности семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью дошкольного возраста; раскрыта специфика социально-педагогической работы с ними в условиях учреждений дошкольного образования. С помощью теоретического анализа определена взаимосвязь проблем, с которыми сталкиваются семьи детей с инвалидностью с особенностями социально-педагогической работы с данной категорией. Обоснованы целесообразные формы и методы социальной работы с семьями в условиях дошкольных учебных заведений. Определены следующие особенности семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью дошкольного возраста: переживание «кризиса диагноза», «закрытость» (самоизоляция) семьи от социума; нарушения в системе детско-родительских отношений и отношений между супругами; особенности, обусловленные типом и тяжестью заболевания ребенка; отсутствие расширенной семейной системы; наличие специфических проблем, связанных с инвалидностью ребенка (особенности воспитания, обучения, общения и т.д.). Доказана необходимость учета указанных особенностей при осуществлении социально-педагогической работы с данной категорией в дошкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: дети с инвалидностью дошкольного возраста, социально-педагогическая работа с семьей, воспитывающей ребенка с инвалидностью, учреждение дошкольного образования, психолого-педагогические особенности семей, воспитывающих ребенка с инвалидностью.

SUMMARY

Solovyova Tetiana. Social-pedagogical work with families who raise a child with disabilities in preschool education institutions.

The article deals with psychological and pedagogical features of families who are raising children with disabilities of preschool age. This article reveals the specifics of social-pedagogical work with such families in the conditions of pre-school establishments. The author considers the concept of a family and its importance for a child with a disability. The author has also analyzed the peculiarities of the child's preschool age with special needs and the influence of the child's disability on the functioning and structure of the family. The article defines the following characteristics of families raising children with disabilities of the preschool age: the experience of the "crisis of a diagnosis" – occurs from the moment the family reports about the violation of the child's development and until the moment of family adaptation to the living conditions complicated by the child's disability; "closed" (self-isolation) of the family from society – is due to inadequate adoption in society of disability issues, internal denial by the family of the presence of such a problem, etc.; violation in the system of parental-child relationships and relations between spouses – hyper-care or latent emotional rejection of the child prevails; peculiarities determined by the type and severity of

the disease of the child – the relationship of family problems with the severity of the child's condition is traced; lack of extended family system – relatives often suspended from a family that raising a child with disabilities; the presence of specific problems associated with the child's disability (peculiarities of education, training, communication, etc.). The author proved the necessity of taking into account the noted features in the implementation of socio-pedagogical work with this category in pre-school education institutions. With the help of theoretical analysis, the relationship between the problems faced by families of children with disabilities with the peculiarities of socio-pedagogical work with this category is determined. It is determined that organization of social and pedagogical work with such families should take into account all the identified features, and the general goal should be to help the family in adapting to the living conditions complicated by the child's disability. The success of parent's adaptation depends on the adequacy of self-perception and perception of their own social ties, the adaptive capacity of the family, the nature (type) of the adaptation process and the availability of professional assistance. The author analyzed the specifics of social and pedagogical activity, which is to assist parents, by teaching methods for interaction with a particular child, methods of his education and training, help in the normalization of family relationships, relations with the environment, etc. Social and pedagogical work with parents raising children with special needs includes psychological, pedagogical, legal and social aspects. The author substantiates the expedient forms and methods of social-pedagogical work with families in the conditions of preschool education institutions, namely: in the individual and group forms it is recommended to introduce lectures and seminars; work of consulting points; club work; Parent Support Schools; charity events; training work.

Key words: *children with disabilities of preschool age, social and pedagogical work with the family, raising children with disabilities, pre-school education institutions, psychological and pedagogical features of families raising children with disabilities.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Андрощук Ірина. Стратегічне управління кадровим потенціалом університетів Республіки Польща.....	3
Бойченко Марина, Коханова Наталія, Сбруєва Аліна. Оцінювання якості знань з англійської мови учнів загальноосвітніх шкіл України та Польщі.....	13
Голубкова Наталія. Форми партнерства школи та громади в контексті аналізу організаційно-педагогічних основ партнерства школи, сім'ї та громади у США.....	25
Єременко Інна. Організаційні засади інтернаціоналізації забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти	36
Мелешко Інна. Становлення та розвиток провайдерської мережі неформальної освіти дорослих у Фінляндії	46
Пономаренко Наталія. Школи професійної підготовки фахівців журналістики: закордонний досвід.....	56
Самойлова Юлія. Концептуальні підходи до теорії та практики мережування шкіл у США: історичний контекст	66
Чухно Людмила. До питання про місце та роль обдарованої особистості у європейській педагогіці.....	78

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Генкал Світлана. Формування потенціалу професійного саморозвитку майбутніх учителів біології.....	89
Качінський Олег. Соціально-культурна адаптація іноземних студентів (медичних спеціальностей) у процесі дистанційного навчання як наукова проблема	99
Коновалова Людмила. Тенденції модернізації освітнього процесу викладання економічних дисциплін та вдосконалення методики навчання фармакоеконіміки майбутніх провізорів	112
Крившенко Ліна. Діагностика у фаховій підготовці майбутнього вчителя початкових класів	120
Кузьменко Василь, Ляшкевич Антоніна. Роль вільних матросів та інших товариств у розвитку морської освіти у ХІХ столітті	134
Лю Сянь. Експериментальне дослідження методично-спрямованої самореалізації майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	144
Міровська Маріола. Студент як учасник і суб'єкт освітнього процесу: зміна парадигми в українській освіті.....	153

Міхно Світлана. Реалізація технології формування пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів іноземної мови у процесі професійної підготовки (при вивченні педагогічних дисциплін).....	164
Петренко Олена. Оцінка рівня стану здоров'я студенток економічних спеціальностей	175
Петренко Юлія. Основні структурні компоненти кінезіологічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту	184
Пташенчук Оксана. Стан сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів біології в процесі проведення педагогічного експерименту.....	199
Реброва Ганна. Акмеологічні технології у формуванні економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.....	212
Семеног Олена, Козлова Олена, Величко Наталія. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців засобами інноваційних технологій: праксеологічний підхід	222
Семеног Олена, Сьоміна Анастасія. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх фахівців з документознавства в умовах університетської освіти: термінологічний і культурологічний компоненти	235
СільчукОлеся, Ніколаєнко Юлія. Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента культури ділового спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю	247
Степанова Людмила. Експериментальна перевірка ефективності методики формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії	257
Чень Цзіцзянь. Основні положення методики формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики	267
Ячменик Марина. Підготовка майбутніх учителів-словесників до використання засобів медіаосвіти у професійній діяльності: розробка моделі та її експериментальна перевірка	281

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бикова Марія. Сучасні підходи до реалізації принципу полікультурності у вихованні	294
Драновська Світлана. Теоретико-методичні основи змісту шкільної історичної освіти у XXI ст.	305
Зверюк Руслан. Яким Ярема як представник і творець національної академічної культури.....	315
Онопрієнко Володимир, Походня Едуард. Екологічна освіта та виховання в дошкільних дитячих закладах.....	327

Павленко Інна, Лянной Юрій. Рівень рухової активності старшокласниць	342
Таможська Ірина. Роль міністерства народної освіти у вирішенні кадрових питань в дореволюційних університетах України	352
Хоменко Лідія. Підручники та посібники з іноземної мови як засіб реалізації змісту іншомовної освіти у вищих аграрних навчальних закладах України (друга половина 40-х – 80-ті рр. ХХ ст.)	360
Хомич Олена. Організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій	370

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аріщенко Альона. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку	381
Беспалова Оксана. Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії та ерготерапії до впровадження фізкультурно - оздоровчих технологій	390
Коштур Яна. Корекційна спрямованість занять плаванням з розумово відсталими підлітками	398
Лехолетова Марина. Упровадження соціально-педагогічних умов формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів в освітній процес ВНЗ	408
Соловйова Тетяна. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю, в закладах дошкільної освіти	418

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Андрошук Ирина. Стратегическое управление кадровым потенциалом университетов Республики Польша	3
Бойченко Марина, Коханова Наталья, Сбруева Алина. Оценивание качества знаний по английскому языку учеников общеобразовательных школ Украины и Польши	13
Голубкова Наталия. Формы партнерства школы и общины в контексте анализа организационно-педагогических основ партнерства школы, семьи и общины в США	25
Еременко Инна. Процессуальные аспекты интернационализации обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования	36
Мелешко Инна. Становление и развитие провайдерской сети неформального образования взрослых в Финляндии	46
Пономаренко Наталия. Школы профессиональной подготовки специалистов журналистики: зарубежный опыт	56
Самойлова Юлия. Концептуальные подходы к теории и практике сетевизации школ в США: исторический контекст	66
Чухно Людмила. К вопросу о месте и роли одаренной личности в европейской педагогике	78

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Генкал Светлана. Формирование потенциала профессионального саморазвития	89
Качинский Олег. Социально-культурная адаптация иностранных студентов (медицинских специальностей) в процессе дистанционного обучения как научная проблема	99
Коновалова Людмила. Тенденции модернизации образовательного процесса преподавания экономических дисциплин и совершенствования методики обучения фармакоэкономики будущих провизоров	112
Крившенко Лина. Диагностика в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов	120
Кузьменко Василий, Ляшкевич Антонина. Роль свободных матросов и других обществ в развитии морского образования в XIX столетии	134
Лю Сянь. Экспериментальное исследование методически направленной самореализации будущих учителей музыкального искусства в процессе фортепианной подготовки	144

Мировская Мариола. Студент как участник и субъект образовательного процесса: смена парадигмы в украинском образовании	153
Михно Светлана. Реализация технологии формирования познавательной-творческой самостоятельности будущих учителей иностранного языка в процессе изучения педагогических дисциплин.....	164
Петренко Елена. Оценка уровня состояния здоровья студенток экономических специальностей	175
Петренко Юлия. Основные структурные компоненты кинезиологической компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта	184
Пташенчук Оксана. Состояние сформированности исследовательской компетентности будущих учителей биологии в процессе проведения педагогического эксперимента	199
Реброва Анна. Акмеологические технологии и их использование в формировании экономической культуры будущих учителей гуманитарных специальностей.....	212
Семенов Елена, Козлова Елена, Величко Наталья. Формирование коммуникативной компетентности будущих документоведов средствами инновационных технологий: праксеологический поход	222
Семенов Елена, Семина Анастасия. Профессионально-речевая подготовка документоведов в условиях университетского образования: терминологический и культурологический компоненты ...	235
Сильчук Олеся, Николаенко Юлия. Диагностика мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения будущих специалистов аграрного профиля	247
Степанова Людмила. Формирование художественно-герменевтической компетентности магистров музыкального искусства и хореографии	257
Чень Цицзянь. Основные положения методики формирования целостного представления о музыкальном произведении у будущих учителей музыки	267
Ячменик Марина. Подготовка будущих учителей-словесников к использованию средств медиаобразования в профессиональной деятельности: разработка модели и ее экспериментальная проверка	281

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Быкова Мария. Современные подходы к реализации принципа поликультурности в процессе воспитания.	294
---	-----

Драновская Светлана. Теоретико-методические основы содержания школьного исторического образования в XXI в.	305
Зверюк Руслан. Яким Ярема как представитель и творец национальной академической культуры	315
Онопrienко Владимир, Походня Эдуард. Экологическое образование и воспитание в дошкольных детских учреждениях	327
Павленко Инна. Уровень двигательной активности старшеклассниц	342
Таможская Ирина. Роль Министерства народного образования в решении кадровых вопросов в университетах Украины дореволюционной эпохи	352
Хоменко Лидия. Учебники и пособия по иностранному языку как средство реализации содержания иноязычного образования в высших аграрных учебных заведениях Украины (вторая половина 40-х – 80-е гг. XX ст.).....	360
Хомич Елена. Организационно-педагогические условия в формировании просоциального поведения учащихся основной школы средствами информационно-коммуникационных технологий	370

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арищенко Алёна. Инклюзивное образовательное пространство вузов Украины: современное состояние и перспективы развития	381
Беспалова Оксана. Педагогические условия подготовки будущих специалистов по физической терапии и эрготерапии к использованию физкультурно-оздоровительных технологий	390
Коштур Яна. Коррекционная направленность занятий плаванием с умственно отсталыми подростками	398
Лехолетова Марина. Внедрение социально-педагогических условий формирования здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов в образовательном процессе вуза	408
Соловьева Татьяна. Социально-педагогическая работа с семьями, воспитывающими ребенка с инвалидностью, в учреждениях дошкольного образования.....	418

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Androshchuk Iryna. Strategic talent management of the universities in the Republic of Poland..	3
Maryna Boichenko, Nataliia Kokhanova, Alina Sbruieva. Assessing English language learners' knowledge in general secondary schools in Ukraine and Poland	13
Holubkova Nataliia. Forms of school-community partnership in the context of studying organizational and pedagogical foundations of American school, family and community partnership	25
Inna Yeremenko. Procedural aspects of quality assurance internationalization in the European higher education area	36
Meleshko Inna. Development of educational providers' network for non-formal adult education in Finland.....	46
Ponomarenko Nataliia. Schools of professional training of journalism specialists: foreign experience.....	56
Samoilova Yulia. Conceptual approaches to the theory and practice of schools networking in the USA: historical context	66
Choochno Liudmyla. The place and role of gifted personality in the European pedagogy	78

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Genkal Svitlana. Formation of the potential of professional self-development of the future teachers of biology	89
Kachynskiy Oleg. Socio-cultural adaptation of foreign students (medical specialties) in the process of distance learning as a scientific problem.....	99
Konovalova Liudmyla. Trends of modernization of the educational process of teaching economic disciplines and improving the methodology of teaching pharmacoeconomics of the future pharmacists	112
Krivshenko Lina. Diagnostics in professional training of the future primary school teachers.....	120
Kuzmenko Vasyl, Liashkevych Antonina. The role of free sailors and other societies in the development of marine education in the XIX century..	134
Liu Xian. Experimental research of methodologically directed self-realization of the future teachers of musical art in the process of piano training.....	144
Mirowska Mariola. Student as a participant and subject of the educational process: a change in the paradigm	153

Mikhno Svitlana. Implementation of the technology of forming of cognitive creative independence of the future foreign language teachers in the process of mastering pedagogical courses.....	164
Petrenko Elena. Assessment of health level of students of economic specialties	175
Petrenko Yuliia. The main structural components of the kinesiological competence of the future specialists in physical culture and sports.....	184
Ptashenchuk Oksana. The state of formation of research competence of the future teachers of Biology in the process of conducting a pedagogical experiment.....	199
Rebrova Anna. Acmeological technologies and their use in formation of the economic culture of the future teachers of humanitarian specialties.....	212
Semenog Olena, Kozlova Olena, Velychko Nataliia. Formation of communicative competence of the future document managers using innovative technologies: praxeological approach.....	222
Semenog Olena, Somina Anastasiia. Professional and communicative training of document managers in conditions of university education: terminological and culturological components.....	235
Olesya Silchuk, Yuliya Nikolayenko. Diagnostics of motivation and value component of business communication culture of the future specialists in agriculture	247
Stepanova Liudmyla. Formation of artistic-hermeneutic competence of masters of musical art and choreography	257
Chen Jijiang. The main principles and methods of forming a holistic image of the musical work in music teacher’s training process.....	267
Yachmenyk Maryna. Training of the future language and literature teachers to use media education tools in professional activity: the model design and experimental verification	281

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Bykova Mariia. Modern approaches for implementing multicultural principle in the education process.....	294
Dranovska Svetlana. Theoretical-methodological basis of the school historical education content in the XXI century.....	305
Zveryuk Ruslan. Yakym Yarema as a representative and creator of the national academic culture.....	315
Onoprienko Volodymyr, Pokhodnia Edward. Environmental education and upbringing in preschool education institutions.....	327
Pavlenko Inna. The physical activity level of high school students.....	342

Tamozska Iryna. Ministry role of the national education in the solution of personnel matters at the Ukraine University in pre-revolutionary era	352
Khomenko Lidiia. Textbooks and methodological manuals on a foreign language as a means of implementing the content of a foreign language education in higher agricultural education institutions of Ukraine (second half of the 40's – 80's of XX century)	360
Khomych Elena. Organizational-pedagogical conditions in the formation of prosocial behavior of students in the secondary school through using information and communication technologies	370

SECTION IV. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Arishchenko Aliona. Inclusive educational environment of Ukrainian universities: current state and trends of development	381
Bespalova Oksana. Pedagogical conditions of training of future physical therapy and ergotherapy specialists for implementation of physical and health technologies	390
Koshtur Yana. Correctional direction of swimming lessons with mentally disabled teenagers	398
Lekholetova Maryna. Introduction of socio-pedagogical conditions for the formation of the health-saving competence of the future social educators in the educational process of the university	408
Solovyova Tetiana. Social-pedagogical work with families who raise a child with disabilities in preschool education institutions	418

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 5 (79). – 439 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.05

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 14.05.2018.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 25,57. Ум. фарб.-відб. 25,57.
Обл. вид. арк. 30,34. 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.