

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
№ 7 (81), 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 № 2 від 24.09.2018)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялбжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzaska** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof.
(Polska));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk
humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Стативка – доктор педагогічних наук, професор (Китайська Народна Республіка);
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
та спеціальної освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091.4.022Флекс:61](73)«19/...»

Алла Куліченко

Запорізький державний медичний університет

ORCID ID 0000-0003-1469-3816

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/003-018

ООНОВЛЕННЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.: ПОГЛЯДИ А. ФЛЕКСНЕРА

У статті розглянуто погляди американського педагога та критика А. Флекснера (1866–1959) щодо реформи медичної освіти США на початку ХХ ст. Зокрема, увагу зосереджено на праці «Медична освіта США та Канади. Доповідь для фонду Карнегі щодо поліпшення викладання» (1910), відомої як «Доповідь Флекснера». У розвідці автор виокремлює передумови реформи та ключові рекомендації А. Флекснера, що стосуються змін у системі американської медичної освіти, а саме: основні завдання, структурні підрозділи, професорсько-викладацький склад, матеріально-технічне забезпечення, методи навчання, організація навчального процесу в медичних школах тощо.

Ключові слова: американська медична освіта, передумови реформи, реформа, рекомендації, педагогічні погляди, А. Флекснер, Доповідь Флекснера, медична школа, студент.

Постановка проблеми. З давніх-давен життя і здоров'я людини є одним із найвищих та найцінніших благ. Тому підтримання і збереження людської життєдіяльності належить до одного з головних обов'язків кожної держави. В Україні це задекларовано на законодавчому рівні, зокрема в Конституції, про що свідчать статті 3, 27 та 49. Важливу роль також відіграють не тільки правові гарантії, а й медицина та медична освіта. За роки незалежності в нашій країні відбулися численні реформи, спрямовані на модернізацію й удосконалення системи охорони здоров'я як на державному, так і міжнародному рівнях. Проте, незважаючи на поступові позитивні результати в галузі медицини та у фаховій підготовці майбутніх лікарів, все ж існують певні недоліки, які необхідно усунути, апелюючи до передового світового досвіду. Тож сьогодні, у ХХІ ст., в Україні спостерігається значний інтерес та звернення до теорії і практики медичної освіти англословних країн, зокрема США.

Проте, перед тим як стати світовим флагманом медичної освіти, США пройшли шлях рішучих та ефективних реформ довжиною у ХХ ст. Оновленню медичної освіти сприяли як науковці-медики – представники Американської медичної асоціації, так і освітяни, які не мали жодного відношення до медицини. До останніх і належить Абрахам Флекснер (1866–1959) – викладач, дослідник, представник багатьох благодійних

організацій із багатомільйонними бюджетами, що вирішували проблеми освіти, соціального, расового характеру на півдні штатів та на національному й міжнародному рівнях (Parker, 2000, p. 1).

Аналіз актуальних досліджень. Питання про вплив реформ на освітню систему США ХХ ст. розглядали Т. Бокова, Л. Гончаров, В. Жуковський, Т. Кошманова, В. Лунячек, В. Марцинкевич, Я. Михайлова, Н. Пацевко, О. Романовська та ін. Проблеми розвитку медичної освіти у США присвячено дослідження зарубіжних науковців: С. Абрагамсона (S. Abrahamson), Р. Асери (R. Asera), Дж. Біллінґза (J. Billings), Р. Еберта (R. Ebert), К. Лудмирера (K. Ludmerer), В. Ослера (W. Osler), А. Сефтона (A. Sefton), Дж. Треберта (J. Trebert), А. Флекснера (A. Flexner) та ін. Аналіз педагогічної діяльності А. Флекснера як реформатора медичної освіти початку ХХ ст. відображено в розвідках Т. Боннера (T. Bonner), С. Брауна (S. Brown), Е. Герри (E. Guerra), Р. Купера (R. Cooper), К. Лудмирера (K. Ludmerer), С. Меїтес (S. Meites) та ін.

Між тим, Ю. Чайковський та Л. Хламанова зазначають: «Аналіз літератури, що існує за цією темою в Україні, свідчить про відсутність дискусії та посилань на Флекснера й інших іноземних дослідників» (Чайковський, Хламанова, 2015, с. 127). Проте, зауважимо, що у вітчизняній педагогіці все ж знаходимо побіжні та фрагментарні відомості про діяльність А. Флекснера щодо реформи медичної освіти США у працях О. Клименко, О. Лисенко, К. Магрламової, Л. Манюк, Ю. Чайковського. Тому, зважаючи на ситуацію, що склалася, вважаємо за необхідне представити огляд основних рекомендацій А. Флекснера щодо поліпшення американської медичної освітньої парадигми на початку ХХ ст. для подальшого їх переосмислення у вітчизняному педагогічному просторі.

Мета статті полягає у виокремленні передумов, що спонукали до реформи в медичній освіті США на початку ХХ ст. та висвітленні основних рекомендацій А. Флекснера щодо оновлення медичної освітньої парадигми.

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовано такі методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація й узагальнення) – для цілісного уявлення про зміст поглядів А. Флекснера щодо реформи медичної освіти США; пошуково-бібліографічний – для вивчення та систематизації науково-педагогічної літератури з теми дослідження; педагогічної реконструкції – для відтворення історико-педагогічної реальності в американській медичній освіті на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на доволі складну ситуацію, що склалася в медичній освіті на початку ХХ ст., у 1909 р. А. Флекснер вирішив співпрацювати з фондом Карнегі щодо поліпшення викладання. Після кількох зустрічей і розмов Г. Прічетт, президент фонду, особисто запросив А. Флекснера відвідати кожную медичну школу США та Канади з

метою аналізу їх діяльності за такими критеріями, як вимоги для вступу, якісний і кількісний професорсько-викладацький склад, матеріально-технічне забезпечення, стан наукової роботи, фінансування закладу, стан бібліотеки, і головне – відвідування студентами хворих у палатах лікарні (Brown, 2001; Parker, 2000).

На пропозицію Г. Прічетта А. Флекснер відповів: «Ви плутаєте мене з моїм братом-лікарем Саймоном Флекснером». Г. Прічетт заперечив: «Ні, я добре знаю доктора Саймона Флекснера, і я також знаю, що в Американської медичної асоціації є рада, що вивчає медичні школи. Але лікарі не можуть або не будуть критикувати своїх колег. Тому я хочу доручити це завдання Вам, адже Ви не належите до медицини, а є педагогом і критиком. Ви можете називати речі своїми іменами» (Parker, 2000, p. 5).

Оскільки сам А. Флекснер отримав освіту в університеті Джонза Гопкінза, де увагу було сфокусовано на інтенсивній лабораторній роботі й активному прагненні до наукових пошуків, то він відразу погодився виконати таке завдання, адже в тогочасній йому медичній освіті освітянин вбачав хаос і малоефективність. Звичайно, він вважав медичну школу університету Джонза Гопкінза взірцевою, а її декана – В. Велша – творцем нового покоління лікарів. Справа в тому, що в цій медичній школі було так зване «навчання біля ліжка»: лаконічні і стандартизовані клінічні спостереження та ранні призначення лабораторних досліджень із подальшою їх інтерпретацією й належним лікуванням хворого (Bonner, 2002). З цього приводу Б. Паркер зазначає: «Вимоги для вступу до медичної школи університету Джонза Гопкінза були високими, оскільки її професорсько-викладацький склад був кваліфікованим, адже більшість закінчило європейські університети. Студенти-медики оглядали та вивчали пацієнтів у лікарняних палатах під керівництвом досвідчених лікарів, обговорювали симптоми, проводили лабораторні дослідження та консультувалися з приводу лікування. Хворі мали можливість не тільки дізнатися про коректний діагноз, а й пройти лабораторні дослідження, курс лікування. Випускники-медики ставали компетентними лікарями» (Parker, 2000, p. 5).

Тож, маючи на меті здійснити свій задум, Г. Прічетт та А. Флекснер заздалегідь сповіщали директорів медичних закладів про свій приїзд та про план перевірки за допомогою офіційних листів. Під час перевірки А. Флекснер зазвичай розмовляв із керівництвом та викладацьким складом медичних шкіл (коли вони були присутні), ретельно оглядав заклади за визначеними критеріями і врешті склав свій звіт, надсилаючи кожному директору медичної школи, яку він оглянув, для внесення виправлень та пропозицій (Parker, 2000, p. 5). Під час інспектування медичних шкіл США та Канади А. Флекснера підтримувало багато впливових осіб того часу, зокрема його брат С. Флекснер, В. Велш та члени Ради з медичної освіти Американської медичної асоціації (Bonner, 2002).

Варто також зазначити, що А. Флекснер розробив складну освітню філософію, яка підкреслювала важливість експериментального навчання (навчання за допомогою праці. Освітянин намагався поєднати постулат Дж. Дьюї з медичною освітою. – А.К.) на кожному етапі навчального процесу. Крім того, А. Флекснер починав своє дослідження медичних шкіл із переконання, що університети і професійні школи мали сприяти оригінальним науковим розвідкам, а не просто навчати. Тож концептуальна основа Флекснера була вже розроблена задовго до реалізації проекту Фонда Карнегі. Велш та інші лише уточнювали деталі, що стосувалися медицини (Bonner, 2002; Ludmerer, 2010).

Тому, у результаті, ураховуючи ситуацію з медичними школами, яку А. Флекснер спостерігав та проаналізував упродовж офіційних візитів: університетська медична школа стала взірцем (маємо на увазі медичну школу університету Джонса Гопкінза. – А.К.), а комерційні (приватні) школи почали поступово припиняти своє існування через брак вступників, у 1910 р. американський педагог представив на розсуд своє бачення ситуації щодо покращення рівня медичної освіти у США. Попри первісне відкидання конструктивних пропозицій освітянина – критика та неприйняття академічною спільнотою поглядів А. Флекснера на щорічному засіданні Американської конфедерації державних медичних комісій та відділів з ліцензування (American Confederation of State Medical Examining and Licensing Boards), що відбулося в Сент-Луїсі 6 червня 1910 року (Egan, 1910, р. 64) – американську медичну освіту засновано переважно на його рекомендаціях.

Зауважимо, що сучасна зарубіжна й вітчизняна педагогіка вважають саме А. Флекснера головним реформатором американської медичної освіти ХХ ст. (Лисенко, 2015; Чайковський, Хламанова, 2015; Ludmerer, 2010; Parker, 2000), наголошуючи на тому, що не маючи диплому лікаря, А. Флекснер зумів провести фундаментальну реформу в усіх аспектах американської медичної освіти (Brickman, 2007, р. 78). Хоча, як зауважує К. Лудмерер, у певних аспектах А. Флекснера не вірно зрозуміли. Йому і вірили, його і звинувачували в тому, чого він не зробив, а деякі його найвагоміші напрацювання залишаються досі недооціненими (Ludmerer, 2010, р. 193).

Проте, вважаємо, що не варто забувати предтечу освітніх змін у підготовці студентів-медиків – американського лікаря та освітянина Френка Біллінгза (1854–1932). Справа в тому, що ідеї А. Флекснера (1910) майже співпадають з поглядами Ф. Біллінгза (1903) щодо майбутнього медичної освіти США. На нашу думку, гостра дискусія, що виникла навколо розвідки А. Флекснера, пов'язана саме з постаттю Ф. Біллінгза та його міркуваннями щодо змін у сфері медичної освіти, що було опубліковано у вигляді статті та на які мало хто звернув увагу. Однак, Ф. Біллінгз передбачив, що «усі запропоновані рекомендації неможливо одразу виконати; але все ж змін вимагає медична наука, професія і врешті-решт населення та вбачають в

Американській медичній асоціації саме ту організацію, яка б досягла мети в цьому питанні» (Billings, 1903, p. 772). Тож, як бачимо, відбувся конфлікт наукових інтересів – двох організацій та двох реформаторів медичної освіти.

На підтвердження нашого припущення Р. Асера зазначає, що «у 1906 р. Рада з медичної освіти Американської медичної асоціації провела аналогічний огляд усіх медичних школи у Північній Америці й розподілила існуючі медичні навчальні заклади на категорії А, В або С відповідно до таких критеріїв: освітні вимоги, навчальний план, забезпечення та успішність випускників на державних іспитах. <...> Тому не дивно, що результати Флекснера цілком співпали з результатами досліджень Ради з медичної освіти» (Asera, 2003, p. 4). Додамо, що, на думку К. Лудмерера, на початку ХХ ст. «існувало багато різних цікавих і конкуруючих моделей того, як краще провести реформу в медичній освіті, кожна з яких мала свого пропонента. Все це було підґрунтям для «Доповіді Флекснера». <...> Проте у праці Флекснера не було нічого нового про те, як слід навчати майбутніх лікарів. Все, що в ній було – пропонували ще з 1870-х рр. Однак Доповідь викликала резонанс про медичну освіту в цілому» (Ludmerer, 2010, pp. 194–195).

У передмові праці А. Флекснера «Медична освіта США та Канади. Доповідь для фонду Карнегі щодо поліпшення викладання», відомої як «Доповідь Флекснера», Г. Прітчett указував на вагомій передумови появи зазначеного видання та майбутньої реформи медичної освіти:

- багато некваліфікованих лікарів за останні двадцять п'ять років (мається на увазі кінець ХІХ ст. – початок ХХ ст. – А.К.);
- погано підготовані фахівці – наслідок існування великої кількості комерційних шкіл, що за допомогою реклами запрошували робітничий клас вивчати медицину;
- оскільки діяльність медичних шкіл – прибуткова справа, методи викладання – здебільшого дидактичні, крім того, єдиний освітній стандарт для підготовки майбутніх лікарів був відсутній;
- бідна медична школа існувала для бідного прошарку населення, у якого не було іншого вибору, аніж пов'язати життя з медициною;
- необхідність створення лікарні для кожної медичної школи (Pritchett, 1910, p. xi).

Тож звідси впливали нові завдання для американської медичної освіти ХХ ст. – скорочення кількості медичних шкіл, підготовка висококваліфікованих медичних працівників, поєднання теорії та практики, розробка спільного для всіх навчальних закладів освітнього стандарту тощо (Куліченко, 2017, с. 116).

Хоча Г. Емері зазначає, що однією з передумов змін медичної освітньої парадигми США стало саме фінансування медико-біологічних досліджень, створення нових психіатричних лікарень та притулків, а також збільшення підтримки в галузі охорони здоров'я за допомогою таких

благодійних організацій як фонд Рокфеллера та фонд Карнегі щодо поліпшення викладання (Emery, 2010). Справа в тому, що на початку ХХ ст. благодійні організації відігравали ключову роль у розвитку медичних шкіл: вони поступово змінювали їх статус із комерційних на наукові осередки та сприяли їх розширенню – від малих навчальних закладів до потужних академічних центрів, діяльність яких пов'язана зі збереженням людського життя і здоров'я (Cooper, 2004, р. 243).

Р. Купер вважає, що «якби не Г. Прітчетт та його творче управління фондом Карнегі, А. Флекснер ніколи б не мав можливості проаналізувати медичну освіту та запропонувати їй іншу модель – науково обґрунтовану й цілісну, що існує і нині (у ХХІ ст. – А.К.)» (Cooper, 2004, р. 243) та відома у світі як «гнучка парадигма» (Guerra, 2009, р. 11).

А. Флекснер наголошував, що для змін у системі медичної освіти перш за все необхідно усвідомити й не забувати, що «медична освіта – це технічна або професійна дисципліна, що закликає до оволодіння певного мінімуму багатьох наук, що має чітке практичне призначення. Все це й складає «професію». У свою чергу, медична професія – це соціальний орган, який функціонує не для задоволення потреб або надання переваг певним особам, а для забезпечення здоров'я, фізичної сили, щастя нації...» (Flexner, 1910, р. 42, 58). Також реформатор закликав орієнтуватися на кращі медичні заклади, до яких, як уже було зазначено, відносив медичну школу університету Джонса Гопкінза (Flexner, 1910, р. 41).

У нашому дослідженні зроблено спробу виокремити й систематизувати основні рекомендації А. Флекснера щодо оновлення освітньої парадигми в галузі медицини на початку ХХ ст.:

- американська медична школа та студент-медик – нового типу. А. Флекснер вважав: «Ми не можемо постійно відкривати медичну школу застарілого типу для студента з минулого. Ми не можемо, з одного боку, викладати, використовуючи лабораторний метод, навчати біля лікарняного ліжка та, з іншого боку, приймати непідготованих і неграмотних студентів. Комбінація справді алогічна та марна. На кошти оплати за навчання студентів школи можуть придбати необхідні матеріали і прилади, але чи дозволяє рівень підготовленості студентів всім цим самотійно та правильно користуватися...» (Flexner, 1910, р. 22);

- важливість фундаментальних наук та їх розділів. Фундаментальні науки є дійсно інструментальною основою медичної освіти. Проте інструментальний мінімум навряд чи може бути постійним мінімумом професіонала. Медицина дуже швидко розвивається за своїми розділами, які теж потрібно опановувати (Flexner, 1910, р. 25–26);

- зміна та уніфікація процедури вступу до медичних навчальних закладів. А. Флекснер наголошував, що «занадто низькі вимоги для вступу або ж їх відсутність йде на користь бідній медичній школі і аж ніяк не

бідному вступникові. <...> Підвищення вимог для вступу може бути фатальним для більшості таких медичних шкіл, проте це в жодному разі ніяк не вплине на соціальні потреби» (Flexner, 1910, p. 29, 43, 46);

- *поєднання теорії з практикою або навчання за допомогою праці*. За словами американського освітянина: «Для сучасної медицини характерна діяльність. Студент не просто слухає, дивиться, запам'ятовує; він займається справою. Його діяльність у лабораторії та лікарні є основними факторами навчання й дисципліни. Медична освіта складається з теоретичного та практичного навчання; студент не може знати все напевно, якщо він не знає, як це зробити. <...> Вивчення медицини повинне бути сфокусованим на хворобі в певній, індивідуальній формі» (Flexner, 1910, p. 53, 72);

- *розподіл 4-х річного навчального плану на дві частини*. Перші два роки варто присвяти фундаментальним дисциплінам – анатомії, фізіології, фармакології, патології тощо; інші два роки – ознайомитися з клінічними дисциплінами (гінекологія, педіатрія тощо), проходячи практику в лікарнях (Flexner, 1910, p. 61);

- *перетворення емпіричної медицини на наукову*. До обставин, що зумовили перетворення, належать: розвиток фізики, хімії, біології; розробка методу, котрий можна застосувати як до практики, так і до досліджень. У процесі перетворення лікар-науковець має переваги порівняно з лікарем-емпіриком. Він детально вивчає справжню ситуацію; він вільний від упередженої думки; він більше усвідомлює відповідальність у разі помилки. Зрештою, лікар-науковець сам окреслює чіткі межі між відомим, частково відомим та невідомим. Лікар-емпірик працює з несистемною впевненістю, яку не турбують чіткі лінії (Flexner, 1910, p. 53, 55–56);

- *два типи медичних шкіл*. А. Флекснер писав: «Необхідно заснувати два типи медичних шкіл: медична школа наукового типу, де навчалася би підготована та прогресивна молодь; медична школа звичайного типу, де вчили би сімейних лікарів» (Flexner, 1910, p. 54);

- *модель лікарів та викладачів медицини*. Практики медицини повинні бути пильні, систематичні, ретельні, критичні, відкриті; проте вони не зможуть розвинути такі якості під керівництвом надмірних викладачів. Викладачі медицини – клінічних та фундаментальних дисциплін – повинні бути активними, з прогресивним характером, з певним ідеалами, вимогливими звичками в думках та в роботі та з метою постійно самовдосконалюватися. Вони зберігають баланс і створюють нові професійні підвалини. Єдина особа, кому не місце в медичній школі – та, яка узурпує галузь медицини – науково мертвий практик, чиї знання завели у глухий кут і чиї лекції написані дуже давно (Flexner, 1910, p. 56–57);

- *важливість та функція наукового методу*. Студент не повинен бути пасивним через те, що йому зарано бути оригінальним дослідником. Він може активно вдосконалювати та надійно фіксувати наукові техніки та

науковий метод у процесі набуття вже відомого. Науковий метод має на меті позбавитися від перешкод різного характеру, щоб очистити думки та спрямувати на ефективну діяльність (Flexner, 1910, p. 57, 92, 157);

- *організація медичних лабораторій у підготовці майбутніх лікарів.* Медичні лабораторії повинні бути укомплектовані відповідними кадрами, обладнанням і організовані за зразком університетських лабораторій, що орієнтовані на непрофільні дисципліни. Персонал лабораторії складається із завідувача-професора та помічників, що співпрацюють із ним під час викладання та зайняті своїми обов'язками, і принаймні одного помічника, який би вирішував питання щодо догляду за технічним забезпеченням і матеріалом (Flexner, 1910, p. 60);

- *культурна та професійна мета бакалаврату в медичній школі.* Фундаментальні науки в медицині є водночас *професійними*, оскільки – інструментально незамінні, потребують більшої уваги, знаходяться у процесі пошуку певного співвідношення та спрямовані на очевидну практичну мету, й *культурними*, адже накопичують досвід та розвивають світогляд (Flexner, 1910, p. 74);

- *характеристика знань, умінь та навичок і перспективи **добре підготованого** студента-медика, який закінчив 2-й рік навчання в медичній школі.* Отже, такий студент **знає** нормальну структуру людського тіла, склад рідин у тілі, функціонування тканин і органів, фармакологічну дію звичайних ліків, основні відхилення від норми (у функціонуванні органів, тканин та рідин. – А.К.), значення таких відхилень для організму людини. Його перші заняття з установлення діагнозу охоплюватимуть обстеження односторонника із використанням стетоскопу, застосуванням таких технік, як пальпація, аускультация, перкусія, привчаючи слух до звуків у нормі, пальці – до нормального «відчуття» здорових легень та живота. Він навчиться збирати анамнез хворого, аналізувати його та результати досліджень біологічного матеріалу (Flexner, 1910, p. 91);

- *4 напрями під час 3-го та 4-го року навчання:* 1) терапевтичний напрям – може охоплювати педіатрію та інфекційні захворювання; 2) хірургічний напрям; 3) акушерський напрям; 4) вузький напрям – вивчення хвороб очей, шкіри та ін. (Flexner, 1910, p. 94). Тобто увагу необхідно сконцентрувати на медицині внутрішніх хвороб – що і є основою вивчення клінічних дисциплін;

- *важливість університетських клінік (навчальних лікарень) та навчальних диспансерів (амбулаторій).* Навчальна лікарня складається з палат для пацієнтів, кожна з яких обслуговує організований та постійний медичний персонал; клініко-діагностичної лабораторії та кімнати для розтину. Навчальний диспансер має таку структуру: проста приймальня з черговим лікарем, який розподіляє хворих у відділення в залежності від хвороби; окремі досить великі, прибрані, добре освітлені кімнати, що

належать до свого напрямку. Кілька кімнат обладнано необхідними інструментами, апаратами тощо для об'єктивного обстеження хворих. Клініко-діагностична лабораторія повинна бути поряд, щоб проводити дослідження без втрати часу (Flexner, 1910, р. 94–95);

- *різниця між начальними лікарнями та навчальними диспансерами (педагогічний погляд)*. У навчальному диспансері навчальні кімнати розподілено на малі секції з певного напрямку зі своїм викладачем та за можливістю не більше 10 студентів у кожній. Студент відразу починає навчатися збирати анамнез, проводити огляд, забір біологічного матеріалу, установлювати діагноз та призначати курс лікування. Викладач знаходиться поруч і виправляє студента в разі необхідності. Також увагу сфокусовано на правильному заповненні та веденні історії хвороби. У цьому випадку студент готується до аналогічних майбутніх випадків у лікарнях, знає як вести себе в надзвичайних ситуаціях та як і коли допомагати хворому. Навчальна лікарня має подібну організацію тренувальних кімнат та специфіку навчання. Проте, на відміну від навчального диспансеру, де всі процедури відбуваються в навчальних кімнатах, у лікарні студент має змогу відвідувати хворого в палаті і здійснювати курацію його з дня надходження до дня виписки разом із лікарем, що призначає лікування. Крім того, студент у змозі прослідкувати динаміку лікування та стану здоров'я хворого. За студентами пильно стежить медичний персонал та в разі необхідності надає певні консультації з того чи іншого питання (Flexner, 1910, р. 96–97);

- *методи навчання під час перебування в навчальних лікарнях та диспансерах*. До головного методу належить *демонстраційний*. Хоча, як зазначає А. Флекснер, «цінність демонстраційного методу виникає стрімко там, де йдеться про окремий цікавий випадок та розгляд його в деталях» (Flexner, 1910, р. 98). У більшості випадків студенти спостерігають за звичайними перебігами хвороб. Іншим методом є *лекційний*, однак для узагальнення та систематизації отриманої інформації. Важливу роль також відіграє *кейс-метод* (метод конкретних ситуацій), за допомогою якого студенти-медики ознайомлюються з фаховою періодичною літературою та застосовують отримані знання на практиці, під час звітних конференцій та дискусій (Flexner, 1910, р. 98–99);

- *контроль за діяльністю навчальних лікарень з боку медичних навчальних закладів* – від управління до догляду за хворим. Основою викладання клінічних дисциплін має бути педагогічно контрольована лікарня. Для цього потрібно зважати на такі чинники: 1) лікарня має бути достатнього розміру; 2) приміщення для викладання і праці повинні бути обладнані всім необхідним та медичний персонал має співпрацювати з лабораторіями фундаментальних дисциплін, що знаходяться в медичних школах; 3) викладацький склад медичної школи = персонал лікарні; 4) навчальні заходи здійснюються на розсуд викладачів. Крім того, у

кожній навчальній лікарні необхідно мати адміністратора від університету (Flexner, 1910, р. 101–106);

- *поява штатних клінічних професорів (full-time clinical professors)* – університетських викладачів, що отримують таку ж платню, як і звичайні професори й надають безкоштовні консультації хворим (Flexner, 1910, р. 101–102);

- *5 головних кафедр у медичній школі та персонал.* А. Флекснер пропонував керівництву медичних шкіл мати принаймні 5 кафедр, які б поєднувати теорію з практикою. Зокрема, серед них мали би бути: кафедра 1) анатомії; 2) фізіології та фармакології; 3) хімії; 4) патології; 5) бактеріології та гігієни. На чолі кожної кафедри – професор, який би поєднував викладання та наукові дослідження; асистенти – в залежності від кількості дисциплін, студентів і політики навчального закладу щодо дослідницької діяльності; помічник кафедри (тут і далі лаборант. – А.К.); за можливості технік або механік (Flexner, 1910, р. 129);

- *фінансування кожної кафедри.* З розрахунку на 250 студентів, які припадають на 1 кафедру під час 1 навчального року, пропонувалося встановити такі щорічні орієнтовні витрати (залежно від фінансових джерел медичної школи): 3000 – 5000 доларів США – зарплатня завідувача кафедри, 2000 – 2500 доларів США – зарплатня заступника завідувача; 1000 – 2000 доларів США – зарплатня кожного асистента; 750 доларів США – зарплатня лаборанта кафедри; 2500 – 5000 доларів США – витрати на матеріально-технічну базу кафедри (підручники, наукова література, апарати, тварини, рослини, інші матеріали). Усього: 9250 – 15250 доларів США (Flexner, 1910, р. 129);

- *створення фондів у кожній медичній школі.* А. Флекснер наголошував на важливості створення фондів для різних потреб медичної школи (зарплатні, преміювання професорсько-викладацького складу, матеріально-технічного забезпечення медичної школи та навчальних лікарень, проведення наукових досліджень, відряджень, адміністративно-господарські питання та ін. – А.К.) – із залученням благодійних організацій, меценатів тощо, але з обов'язковим контролем – у формі звітів навчального закладу та можливості особистих візитів останніх (Flexner, 1910, р. 132–133);

- *медична школа є частиною університету, що має бути у великому місті.* Оскільки розташування медичних шкіл у віддалених частинах штатів не є ефективним. За словами А. Флекснера: «Зважаючи на відносно великі витрати, медичну школу вигідно створити саме у великому місті, адже ніщо так не притягує, як гарна репутація закладу; ніщо не подорожує швидше, ніж слава великого цілителя; відстань – не перешкода для того, хто шукає здоров'я» (Flexner, 1910, р. 143). Також для медичної школи як частини університету необхідно організувати достатнє

фінансування, матеріально-технічну базу та належний професорсько-викладацький склад (Flexner, 1910, р. 143);

- *одна медична школа в одному великому місті штату*. А. Флекснер запропонував скоротити 155 існуючих шкіл до 31, які би щорічно випускали 2000 майбутніх лікарів, по 70 – кожна (Flexner, 1910, р. 144, 151);

- *кожен штат повинен розвивати свій напрям у медицині*. Напр., Новий Орлеан (Луїзіана. – А.К.) спеціалізується на тропічній медицині, Пітсбург (Пенсільванія. – А.К.) досліджує професійні захворювання своєї території тощо (Flexner, 1910, р. 145);

- *важливість комітетів із медицини та медичної освіти в кожному штаті*. Американський освітянин наголошував, що такі «комітети є вкрай необхідними інструментами у процесі реорганізації медичної освіти. Закон має захищати суспільство як від некомпетентного лікаря, так і від школи, непридатної для студента» (Flexner, 1910, р. 167). До основних завдань таких інституцій належать: 1) установлення вимог щодо попередньої освіти вступника медичної школи; 2) контроль медичних навчальних закладів та 3) організація і проведення іспитів для отримання ліцензії. Крім того, членами зазначених комітетів повинні бути кращі представники медичної професії; комітети повинні мати владу та механізми щодо проведення іспитів із отримання ліцензій для практики, закриття непридатних медичних шкіл та декларації державних освітніх стандартів із попередньої освіти вступника (Flexner, 1910, р. 167–171);

- *медична освіта має бути доступною як для чоловіків, так і для жінок* (Flexner, 1910, р. 179);

- *медична освіта афроамериканців*. А. Флекснер підкреслював необхідність медичної освіти для афроамериканського населення США: «Нашим одним із важливих завдань є навчання та співпраця з лікарем і медичною сестрою – афроамериканцями» (Flexner, 1910, р. 180).

Щодо статистичних даних у медичній освіті, А. Флекснер наводив таке: у період з 1904 до 1909 р. кількість студентів-медиків скоротилася на 20 % – з 28142 до 22145 осіб; щорічно (з 1900 до 1909 р.) було близько 5222 випускників медичних шкіл, у червні 1910 р. – 4442 особи (Flexner, 1910, р. 146). Освітянин також зазначав, що у відвіданих школах занадто багато викладацького складу та замало студентів. Узагальнену вибірккову інформацію (Flexner, 1910, р. 115) наводимо в таблиці 1.

Також А. Флекснер наголошував, що «реконструкція медичної освітньої парадигми водночас скоротить кількість та поліпшить стан медичних шкіл, якщо дотримуватися запропонованих рекомендацій (мається на увазі праця «Медична освіта США та Канади. Доповідь для фонду Карнегі щодо поліпшення викладання» (1910). – А.К.)» (Flexner, 1910, р. 143). Тож освітянин запропонував проводити реформу медичною освітою впродовж 30 років та почати з того, щоб надати 155 існуючим на той

час медичним школам (у 1903 р. було 156 шкіл, у 1904 їх стало 166, у 1909 – 155. – А.К.) категорії А, В, С (проте Флекснер не брав до уваги остеопатичні медичні школи (Flexner, 1910, р. 143).

Таблиця 1

**Співвідношення викладачів та студентів у медичних школах США
станом на 1910 р. (за А. Флекснером)**

	Викладачі	Студенти
Фордгемський університет (м. Нью-Йорк, Нью-Йорк)	72	42
Нью-Йоркський медичний коледж для жінок (м. Нью-Йорк, Нью-Йорк)	45	24
Медичний коледж Толідо (м. Толідо, Огайо)	48	32
Оклендський коледж медицини та хірургії (м. Окленд, Каліфорнія)	42	17

Хоча Е. Геббелер наводить статистику розподілу 131 медичної школи, діяльність яких було погоджено з керівництвом штатів: 66 навчальних закладів отримали категорію А, 43 – категорію В та 22 – категорію С, які в 1910 р. закінчили 4400 лікарів. У медичних школах категорій В та С продовжувала існувати неузгодженість навчальних програм, де часто були відсутні базові науки, у той час як неузгоджені медичні школи – близько 30 – були нічим не іншим як середньою спеціальною освітою або учнівською моделлю підготовки (apprenticeship) (Hebbeler, 1983, р. 7). Комерційні медичні школи отримали категорію В або С, що згодом і призвело до їх масового закриття. Як наслідок, кожен штат утворив спеціальні комітети, що мали на меті проводити іспити для випускників медичних шкіл щодо отримання ліцензій для практики – що й було задекларовано у спеціальних нормативних актах. Особа, яка закінчила медичну школу категорії А, звільнялася від іспитів. Крім того, А. Флекснер рекомендував приєднати медичні школи категорії А до університетів, які могли забезпечити якісний навчальний процес. У правилах вступу до медичної школи з'явилася одна з важливих вимог – рік гуманітарної освіти після закінчення середньої школи. Тож, упродовж 1920-х рр. існувало тільки 72 (Brown, 2001; Hebbeler, 1983) медичних шкіл, що присвоїли ступінь «Доктор медицини» 4565 випускникам (Hebbeler, 1983, р. 7).

У розвідці переставлено мовою оригіналу фрагмент опису медичної школи США А. Флекснером (рис. 1). За таким зразком розглянуто кожну медичну школу США та Канади, що існували на початку ХХ ст.

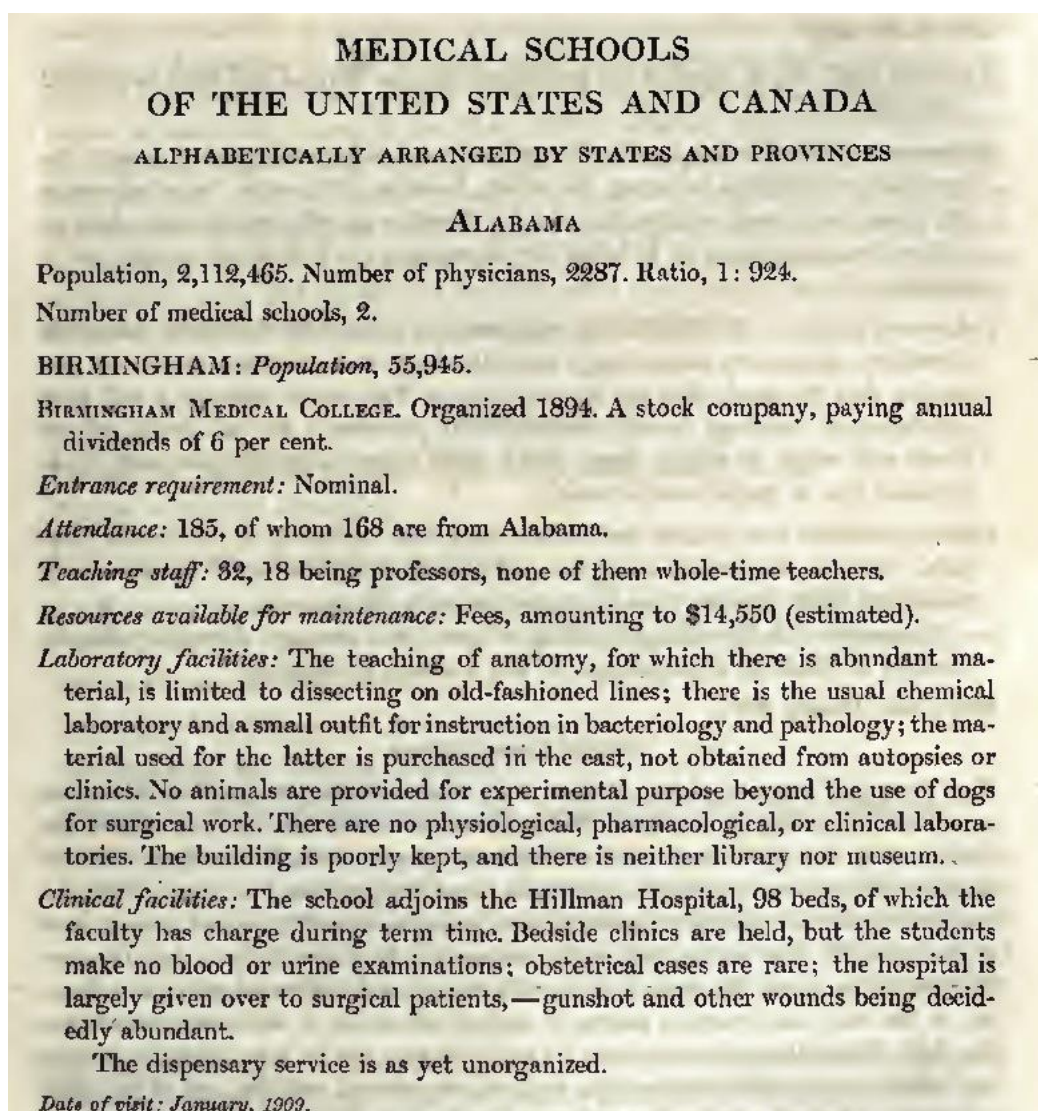


Рис. 1. Фрагмент опису американської медичної школи А. Флекснером

Мабуть, найбільшою загадкою «Доповіді Флекснера» є те, наскільки ефективно спрацювали рекомендації. Адже в історії американської освіти немає жодного іншого дослідження, яке би було настільки ж успішним у реформуванні галузі. Але це, на думку Р. Асери, зовсім не загадка: фінансові ресурси сприяли успіху рекомендацій. Фонди благодійних організацій, зокрема Комітет із загальної освіти (організація Рокфеллера) фінансували зростаючі витрати певної кількості медичних програм, які відповідали стандартам (Asera, 2003, р. 5). Так, у 1912 р. після появи «Доповіді» А. Флекснера запросили на посаду помічника секретаря, а пізніше й секретаря Комітету із загальної освіти фонду Рокфеллера. Перебуваючи на цій посаді, А. Флекснер спрямував десятки мільйонів доларів із фонду на розвиток медичних шкіл, намагаючись втілити свої рекомендації щодо реформи в медичній освіті на практиці. Крім того, освітянин переконав інших меценатів підтримувати медичну освіту. До кінця свого життя А. Флекснер допомагав вирішувати проблему фінансування нової системи медичної

освіти, ставши одним із найвпливовіших благодійників академічної медицини (Ludmerer, 2010, p. 195).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, необхідність змін у медичній освіті США на початку XX ст. зумовило багато чинників, зокрема, соціальні, демографічні, економічні, політичні та біологічні (маємо на увазі стан здоров'я населення). Важливу роль в оновленні медичної освітньої парадигми в зазначений період відігравали благодійні організації та фонди. Представником однієї з таких організацій був А. Флекснер – педагог та критик, чиє бачення щодо вдосконалення медичної освіти, незважаючи на численні диспути в наукових колах, у результаті стало ключовим і ефективним. Відвідавши всі медичні школи США та Канади, освітянин представив в одній із вагомих не тільки для американської, а й для світової педагогіки праць «Медична освіта США та Канади. Доповідь для фонду Карнегі щодо поліпшення викладання» (1910) неупереджені рекомендації для медичних шкіл щодо основних завдань, структурних підрозділів, професорсько-викладацького складу, матеріально-технічного забезпечення, методів навчання, організації навчального процесу тощо. Крім того, А. Флекснер запропонував здійснити поділ існуючих навчальних закладів, що надають медичну освіту, на 3 основні категорії (А, В, С) та орієнтуватися на медичну школу університету Джонса Гопкінза.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у впливі рекомендацій А. Флекснера на розвиток американської освіти в період із 20-х рр. XX ст. до кінця XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куліченко, А. К. (2017). Зміни у системі вищої медичної освіти в США на початку XX ст. *Транснаціональний розвиток освіти та медицини: історія, теорія, практика, інновації: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського, 23–24 листопада 2017 року, Тернопіль*, (сс. 115–117) (Kulichenko, A. K. (2017). Changes in the system of higher medical education in the USA at the beginning of the XXth century. *Transnational development of education and medicine: history, theory, practice, innovations: materials of the International scientific and practical conference devoted to the 60th Anniversary of I. Ya. Horbachevsky Ternopil State Medical University, November 23–24, 2017, Ternopil*, (pp. 115–117).
2. Лисенко, О. Ю. (2015). Післядипломна освіта лікарів: досвід Сполучених Штатів Америки. *Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал*, 5/6, 129–133 (Lysenko, O. Yu. (2015). Postgraduate medical education: the experience of the United States of America. *The Pedagogical Process: Theory and Practice: Scientific Journal*, 5/6, 129–133).
3. Чайковський, Ю. Б., Хламанова, Л. І. (2015). Додипломна вища медична освіта в Україні: що можна змінити вже сьогодні? *Медична освіта*, 1, 125–128 (Chaikovskiy, Yu. B., & Khlananova, L. I. (2015). Undergraduate higher medical education in Ukraine: what can be changed today? *Medical Education*, 1, 125–128).

4. Asera, R. (2003). Another Flexner Report? Pondering Flexner's role in reforming education. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480298.pdf>.
5. Billings, F. (1903). Medical education in the USA. *Science*, XVII (437), 761–772.
6. Bonner, T. N. (2002). *Iconoclast: Abraham Flexner and a life in learning*. Baltimore, Md: Johns Hopkins University Press.
7. Brickman, W. W. (2007). Flexner, Abraham (1866–1959). In *Encyclopaedia Judaica* (Vol. 7, p. 78). Farmington Hills, MI: Thomson Gale.
8. Brown, S. J. (2006). *Getting into medical school: the premedical student's guidebook*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series, Inc.
9. Cooper, R. A. (2004). Scarce physicians encounter scarce foundations: a call for action. *Health Affairs*, 23 (6), 243–249.
10. Egan, J. A. (1910). The Report of the Carnegie Foundation. *Bulletin of the Illinois State Board of Health*, 6, 63–79.
11. Emery, H. J. C. (2010). Un-American' or unnecessary? America's rejection of compulsory government health insurance in the progressive era. *Explorations in Economic History*, 47 (1), 68–81.
12. Flexner, A. (1910). *Medical education in the United States and Canada: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Boston, MA: Carnegie Foundation.
13. Guerra, E. M. M. (2009). *Paradigmas da formação do médico: elementos para a avaliação Da docência nos cursos de medicina* (PhD thesis). Sorocaba.
14. Hebbeler, E. L. (1983). *Trends in medical education in the South: enrollments and financing*. Atlanta, Georgia: Southern Regional Education Board.
15. Ludmerer, K. M. (2010). Commentary: understanding the Flexner Report. *Academic Medicine*, 85 (2), 193–196.
16. Parker, F., & Parker, B. J. (2000). U. S. Medical education reformers: Abraham Flexner (1866–1959) and Simon Flexner (1863–1946). Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443765.pdf>.
17. Pritchett, H. S. (1910). Introduction. In A. Flexner (Ed.), *Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. (pp. vii–xvii). Boston, MA: Carnegie Foundation.

РЕЗЮМЕ

Куличенко Алла. Обновление американского медицинского образования в начале XX ст.: взгляды А. Флекснера.

В статье рассмотрены взгляды американского педагога и критика А. Флекснера (1866–1959) касательно реформы медицинского образования США в начале XX в. В частности, внимание сосредоточено на работе «Медицинское образование США и Канады. Доклад для фонда Карнеги по улучшению преподавания» (1910), известной как «Доклад Флекснера». В исследовании автор выделяет предпосылки реформы и ключевые рекомендации А. Флекснера, касающиеся изменений в системе американского медицинского образования, а именно: основные задачи, структурные подразделения, профессорско-преподавательский состав, материально-техническое обеспечение, методы обучения, организация учебного процесса в медицинских школах и т.д.

Ключевые слова: американское медицинское образование, предпосылки реформы, реформа, рекомендации, педагогические взгляды, А. Флекснер, Доклад Флекснера, медицинская школа, студент.

SUMMARY

Kulichenko Alla. Upgrading American medical education in the early 20th century: A. Flexner's views.

Until becoming the world leader in medical education, the USA were carrying out various decisive and effective reforms during the 20th century. It is noted that philanthropic organizations and foundations played an important role in the reform of the medical educational paradigm. The outstanding representative of one of these organizations was A. Flexner (1866–1959) – an educator and a critic whose vision of improving medical education became successful and the key one, despite numerous discussions in the academic circles. A. Flexner introduced important recommendations concerning reforming the medical education in his work “Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching” (1910) also known as “Flexner Report”.

The aim of the paper is to highlight the preconditions of the reform in medical education in the early 20th century, and to point out Flexner's recommendations in the context of the medical educational paradigm. In this paper, the author deals with such methods as general scientific ones (analysis, synthesis, systematization, and generalization) – to provide the holistic view of the content of A. Flexner's ideas concerning the medical education reform in the USA; search-bibliographic method – to study and systematize the scientific and pedagogical literature on the research subject; pedagogical reconstruction – to reproduce historical and pedagogical reality in American medical education in the early 20th century.

Thus, there were many factors that caused changes in medical education in the USA. Among them there were social, demographic, economic, political and biological (population health) ones. As for Flexner's recommendations in the context of the medical educational paradigm, they are the main tasks, structural units, faculty, material and technical support, teaching methods, organization of the educational process in medical schools, etc. Besides, A. Flexner proposed to divide the existing medical schools into 3 main categories (A, B, C), and to focus on The Johns Hopkins University School of Medicine.

As for the prospects of further research, we are going to describe the influence of Flexner's recommendations on the development of the US medical education in the 20th century.

Key words: American medical education, preconditions of reform, reform, recommendations, pedagogical views, A. Flexner, Flexner Report, medical school, student.

УДК 37.378(410).

Ільдико Орос

Закарпатський угорський інститут

ім. Ференца Ракоці II

м. Берегово

ORCID ID 0000-0001-7300-9362

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/018-027

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті досліджено етапи управління освітою дорослого населення у Великій Британії. Зокрема з'ясовано, що до початку ХХ століття у Великій Британії зберігалася традиція децентралізації управління освітою дорослих. Закон «Про освіту» 1944 р. передбачав врегулювання освіти дорослих на 2 рівнях – у центральному через Департамент освіти і науки та місцевому через місцеві органи

управління освітою, який переважав в урегулюванні освітою дорослих. У ХХ ст. система управління у Великій Британії характеризувалася трьома рівнями: національним (федеральним), регіональним та місцевим. До управління освітою залучалися представники громадськості, недержавних закладів. Для Великої Британії була характерною форма громадського-державного управління освітою.

Ключові слова: управління освітою, освіта дорослих, Велика Британія, децентралізований централізм, автономність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема управління освітою дорослих набула великого значення. Освіта дорослих у Великій Британії «є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, ґрунтовних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність» (Коваленко та Клочко, 2015, с. 405).

Аналіз актуальних досліджень. Усвідомлення проблем державного управління в нових соціально-економічних умовах мають положення, викладені у працях В. Андрущенка, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового та ін. Аналіз сучасних наукових психоло-педагогічних джерел свідчить, що до окремих аспектів управління освітою в європейських країнах зверталися вітчизняні (Л. Гаєвська, Л. Гриневич, К. Корсак, С. Коваленко, Л. Клочко) та британські П. Ейнлі (Р. Ainley), Д. Ліг (D. Legge) вчені.

Мета статті – з'ясувати сутність управління освітою дорослого населення у Великій Британії.

Для досягнення поставленої мети використано такі **методи дослідження**: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу, який дозволив виявити тенденції розвитку освіти дорослих у досліджуваних країнах.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні В. Подобеда висвітлені особливості державно-суспільного управління освітою дорослих в умовах соціально-економічних трансформацій кінця ХХ ст. До системного управління освітою дорослих дослідник включив: мету, завдання, умови, моделі управління, функції, нормативно-правову базу системного управління освітою дорослого населення (Подобед, 2000).

До початку ХХ століття роль держави щодо регулювання системою освіти дорослих зводилася до мінімуму. Вирішальним кроком на шляху до державного врегулювання освіти дорослих став закон «Про освіту» (1944 р.), яким передбачалося створення єдиної системи освіти й офіційне включення до системи освіти дорослих. Важливим акцентом цього закону було збереження традицій децентралізації управління освітою, яка передбачала врегулювання освіти дорослих на 2-х рівнях – центральному (через

Департамент з питань освіти і науки) та місцевому (у 1902 р. були створені місцеві органи управління освітою LEAS), але орієнтація спрямовувалася, насамперед, на розвиток місцевої ініціативи. Тому англійська система освіти дорослих характеризувалася як національна система, що регулюється на місцевому рівні (Лук'янова, 2017, с. 9; Коваленко та Клочко, 2015, с. 406).

У ХХ ст. Міністерство освіти Великої Британії функціонувало під різними назвами. Зокрема, з 1945 р. до 1955 р. – під назвою Департамент з питань освіти і науки. Розглянемо особливості управління освітою в цей період, коли державна система освіти знаходилася під керівництвом державного секретаря з науки і освіти, йому допомагали два-три міністра середнього або молодшого рангу, один із яких відповідав за освіту дорослих та вищу освіту. Британську систему освіти називали «національна система, що врегульовується місцевими органами» (Подобед, 2000, с. 127). Департамент з питань освіти і науки впливав на розвиток освіти не шляхом видання наказів, а використанням інструкторів її Величності та призначенням відповідних комісій, а також через Національний інститут освіти дорослих та інші організації; залучали громадськість (забезпечувалась активна участь представників професійних спілок, тред-юніорів, громадських та волонтерських організацій, демократизуючи таким чином систему освіти в цілому); були створені і регіональні консультативні органи, які координували діяльність вищої та додаткової освіти (Подобед, 2000, с. 128–129; Коваленко, с. 5).

Отже, у той період система управління в країні характеризувалася трьома рівнями: національним (федеральним), регіональним та місцевим. До управління освітою залучалися представники громадськості, недержавних закладів. Для Великої Британії була характерною форма громадського-державного управління освітою.

У другій половині ХХ ст. видається значна кількість законів, що стосувалися освіти дорослих.

Законом 1964 р. «Про промислове навчання» було передбачено покращення зв'язків між професійною освітою та технічним розвитком, підвищення рівня професійної підготовки; організовані ним промислові Ради мали проводити освітню політику кожна в своєму секторі (Лук'янова, 2017, с. 9).

Слід зазначити, що в кінці 70-х рр. механізм державного регулювання системи освіти дорослих Англії зазнав кардинальних перетворень у контексті науково-технічного прогресу загальної економічної кризи на фоні переходу країни до системи вільних ринкових відносин. Ідеологічна платформа консервативної партії на чолі з М. Тетчер (1979–1992 рр.) базувалася на законах вільних ринкових відносин у галузі освіти дорослих, що означало підтримку здорової конкуренції між провайдерами освітніх послуг та посилення влади центрального уряду в управлінні освітою.

Першим кроком уряду консерваторів стало скорочення обсягів фінансування в соціальну сферу, у тому числі в освіту, у чому вбачається

єдиний вихід для Англії із скрутної економічної ситуації. Що стосується освіти дорослих, то запропонована ринкова модель освіти орієнтувалася, насамперед, на економічно вигідні форми освіти дорослих, тобто підвищення професійності кадрів та професійну перепідготовку, викликану швидкими темпами НТР; загальнокультурна освіта дорослих за таких умов переходила в розгляд другорядних (Коваленко, с. 4).

З 1995 р. Департамент освіти і науки перетворився на Департамент освіти і праці, з 2000 р. – на Департамент у справах освіти та вмінь, у 2007 р. освітою дорослих опікувався Департамент з питань інновацій, університетів і вмінь.

Основи сучасної моделі державного управління системою освіти дорослих були закладені з прийняттям низки нормативних актів: Закону «Про реформу освіти» (Education Reform Act, 1988 р.); Закону «Про подальшу та вищу освіту» (Further and Higher Education Act, 1992 р.); Закону «Про навчання та професійні вміння» (Learning and Skills Act, 2000 р.) [10; 11; 12]. Закон «Про освіту і професійну підготовку» (Education and Vocational Training Act, 2000 р.) надав повноваження Раді з освіти і професійної підготовки (LSC) здійснювати керівництво й забезпечувати фінансування коледжів подальшої освіти і громадських організацій, які опікуються освітою дорослих, а також заохочувати роботодавців до участі в навчанні (Лук'янова, 2017, с. 10).

У Великій Британії значна увага приділяється підвищенню рівня професійної кваліфікації педагогів, що в цій країні оплачуються державою. Центральна влада ухвалила рішення про фінансування з державного бюджету професійного розвитку вчителів у розмірі 5 % від загального інвестування в реформування освітньої сфери. Школи на сучасному етапі децентралізації управління освітою у країні виходять із-під опіки місцевих відділів освіти, об'єднуються в асоціації і створюють власний бюджет, що дозволяє укласти контракти з усіма постачальниками освітніх програм. Навчальні заклади оплачують професійний розвиток до 18 днів на рік кожному вчителю. Якщо він, як зазначають Н. Авшенюк, А. Харгвіс (A. Hargreaves) та Д. Ширлі (D. Shirley), «забажає збільшити термін свого підвищення кваліфікації, то повинен сплатити за це із заробітної плати, або подати заявку на грант до фондів, що фінансуються професійними асоціаціями, приватними меценатами тощо. Якщо в учителя виникає потреба в додатковому підвищенні кваліфікації, що найчастіше викликано бажанням кар'єрного зростання, він платить за це з власної кишені. На початку XXI ст. у країні вводиться система грантів, присуджувати які від імені уряду доручається Комісії з професійної підготовки вчителів. Відповідно до грантової системи уряд фінансує не всі програми підвищення кваліфікації, а лише ті, що відповідають національним пріоритетам (Авшенюк, 2017).

У 2006 р. вийшов Закон «Про освіту та інспекцію», який свідчить про посилення контролю над здійсненням освіти, у тому числі й освіти дорослих (Коваленко та Клочко, 2015, с. 406; Лук'янова, 2017, с. 10).

Закон «Про освіту та навички» (Learning And Skills Act, 2008 р.) свідчить про права дорослих на безкоштовну первинну професійну підготовку, навчання грамотності, а також на досягнення першого повного рівня другої кваліфікації (Лук'янова, 2017, с. 10).

Проаналізувавши згадані закони, можна зробити висновок, що від закону до закону відбувається поступовий відхід від децентралізації й перехід до «змішаної» моделі управління освітою дорослих, тобто до характерного для Великої Британії децентралізованого централізму. Отже, регулювання освіти дорослих відбувається на двох рівнях – центральному й місцевому.

Управління освітою дорослих центрального рівня здійснювалося згідно із Законом «Про освіту» (1944 р.) через Департамент з питань освіти та науки, а місцевий – через місцеві органи управління освітою. Але у зв'язку з тим, що управління при цьому орієнтувалося на розвиток місцевої ініціативи, тому, як зазначає П. Ейнлі (P. Ailey), англійська система освіти дорослих традиційно характеризувалася як «національна система, що регулюється на місцевому рівні» [Коваленко та Клочко, 2017, с. 406]. Але у зв'язку з тим, що відбувалося поступове звуження, а нині майже повне обмеження кола повноважень місцевих органів управління освітою та розподілу основних обов'язків між новоствореними підрозділами й субструктурами Департаменту з питань бізнесу, інновацій та вмінь (Department for Business, Innovations and Skills), який було створено у 2009 р. і який нині опікується освітою дорослих у країні. Це, за твердженням англійського дослідника П. Ейнлі, «перетворило англійську систему освіти з національної системи, яка регулюється на місцевому рівні, на місцеву систему, яка керується на національному рівні» (Коваленко та Клочко, 2015, с. 406–407).

Отже, можна зазначити, що з кінця 80-х рр. система освіти дорослих Великої Британії позначається підйомом централізаційних тенденцій унаслідок проведення урядом низки реформ, спрямованих на підсилення владних повноважень центральної влади (Коваленко, с. 5).

На сучасному етапі головним органом у галузі освіти дорослих в Англії є Департамент з питань бізнесу, інновацій та вмінь (ДБІВ), що відповідає за планування, моніторинг та реалізацію урядової політики в названій галузі. В уряді Великої Британії існує посада Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя (ENG).

Дослідники Н. Авшенюк і Т. Кучай зазначають, що на відміну від інших європейських держав, у Великій Британії управління освітою здійснюється зі значною автономністю в кожному з регіонів країни – Англії, Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії (Кучай, 2014, с. 92; Авшенюк, 2008, с. 76).

Слід відмітити, що в регіонах країни функціонують свої автономні органи управління педагогічною освітою. Якщо відповідальність за освіту Англії належить Департаменту бізнес-інновацій та навичок, а також Департаменту освіти та вмінь (Department for Education and Skills), то в Уельсі – Департаменту освіти і навчання (Department of Education and Training); у Шотландії – Виконавчому департаменту освіти в Шотландії (Scottish Executive Education Department); у Північній Ірландії – Департаменту освіти Північної Ірландії (Department of Education of Northern Ireland). Крім того, у регіонах функціонують спеціалізовані агентства-посередники – автономні органи управління: ради, асоціації, агентства та ін., які і здійснюють непряме державне управління (Стрункіна, 2012, с. 170–171).

Як зазначає Л. Лук'янова, на національному рівні управління системою освіти дорослих у Великій Британії разом із Департаментом здійснюють: Рада з питань навчання та вмінь ((Learning and Skills Council); Рада з питань фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England); Інспекторат навчання дорослих (Adult Learning Inspectorate); Національний інститут неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult and Continuing Learning); Агенція з питань базових умінь (Basic Skills Agency); Агенція з питань розвитку вмінь у галузях (Sector Skills Development Agency); Рада з питань навчання та вмінь координує роботу всього сектору післяшкільної (крім вищої) освіти (Лук'янчук, 2017, с. 13–14).

Національний інститут продовженої освіти дорослих (НІПОД), що являє собою національну незалежну добровільну організацію з обмеженою відповідальністю, проводить широкомасштабну роботу за такими напрямками: надає послуги інформування, консультації та орієнтації як окремим фізичним особам, так і навчальним закладам та організаціям; проводить науково-дослідну роботу, наукові конференції та семінари, координує спільно з Департаментом освіти та іншими національними організаціями низку освітніх ініціатив, розрахованих на дорослих осіб; публікує періодичні видання, журнали, монографії з проблем освіти дорослих; координує масштабний національний проект «Тиждень освіти дорослих».

Значна частина діяльності організації концентрується на освітніх потребах «проблемних» або маргінальних груп населення, що передбачає роботу з підвищення рівня базових умінь дорослих (спільно з Агенцією з питань базових умінь), вирішення проблем освіти для людей третього віку, етнічних меншин, жінок, дорослих осіб зі спеціальними освітніми потребами та дорослої молоді (Коваленко та Клочко, 2015, с. 410–411).

Агенція з питань базових умінь – провідна організація, що займається проблемами грамотності і базових умінь дорослих в Англії та Уельсі, що утримується за рахунок державних коштів. Її діяльність спрямована на зменшення кількості дорослих із низьким рівнем базових знань (Лук'янчук, 2017, с. 14–15).

Агенція з питань фінансування вмінь (АФВ) – це міністерський урядовий підрозділ Департаменту у справах бізнесу, інновацій та вмінь і відповідає за координовану та узгоджену роботу всього сектору післяшкільної освіти (крім вищої освіти): курси для дорослих, що проводяться у шкільних приміщеннях; коледжі сектору подальшої освіти; центри з навчання дорослих; професійна підготовка на робочому місці (переважно система учнівства для молоді); приватні заклади освіти з професійної підготовки та добровільні організації. Першочерговим завданням цього відділу є задоволення освітніх потреб бізнесу, окремих фізичних осіб та громад шляхом створення когерентної й послідовної системи фінансування (Коваленко та Ключко, с. 407–408). Сьогодні АФВ, яка є міністерським урядовим підрозділом, можна розцінювати як доказ державної політики з освіти в бік централізації.

Одним із найбільших провайдерів у сфері навчання дорослих у Великій Британії є освітня Асоціація працівників (WEA – The Workers' Educational Association). Асоціація забезпечує локальні курси для дорослих у громадах в Англії та Шотландії. В Уельсі функціонує автономний підрозділ асоціації WEA Cymru. Загалом WEA охоплює велику кількість дорослих учнів. Наприклад, у 2015–2016 рр. Асоціацією було проведено понад 8000 курсів, організованих у 1800 місцевих громадських закладах, що дозволило значно наблизити освітні послуги до конкретних споживачів. WEA підтримується урядом через агенцію з нагляду за фінансуванням в Англії, а в Шотландії – виконавчими та місцевими органами влади Шотландії. Асоціація також частково фінансується слухачами за деякі курси, проведення лотереї та за рахунок інших джерел (Лук'янчук, 2017, с. 16).

Діяльність Асоціації провайдерів із працевлаштування та навчання (AELP The Association of Employment and Learning Providers) спрямована на пошуки робочих місць відповідно до потреб роботодавців, для чого AELP співпрацює з 340 000 роботодавцями по всій країні. Крім того, забезпечує освітні послуги на робочому місці. Асоціація проводить навчання 75 % із 850 000 дорослих учнів, які навчаються за такими освітніми програмами з метою забезпечення необхідними навичками, що створює умови для економічного успіху країни (Лук'янчук, 2017, с. 17).

Асоціація університетів з навчання впродовж життя (The Association of Employment and Learning Providers) представляє вищу освіту в чотирьох країнах Сполученого Королівства. Крім того, забезпечує дорослим учням неповний робочий день, гнучкий графік, використовуючи потенціал навчання на робочому місці (Лук'янчук, 2017, с. 18).

Асоціація коледжів (The Association of Employment and Learning Providers), членами якої є 317 навчальних закладів подальшої освіти (FE), коледжі шостого класу, вищі та фахові коледжі, що складають 95 % усього освітнього сектора Великої Британії. Асоціація створена для надання її

членам професійної підтримки, порад щодо працевлаштування, охорони здоров'я, викладання та навчання (Лук'янчук, 2017, с. 18).

Головним органом контролю й перевірки якості та стандартів сектору освіти дорослих у Великій Британії є неміністерський урядовий підрозділ – Відділ освітніх стандартів (BOC), що здійснює свою діяльність під керівництвом головного інспектора її Величності (Коваленко та Ключко, с. 409). Завданням відділу є проведення перевірок усіх форм освіти дорослих, що повністю або частково фінансуються за рахунок фондів держави. Якість освіти перевіряється за показниками: рівень навчальних досягнень студентів; якість освітніх послуг; ефективність керівництва та управління інституцією (Association of Colleges, с. 409–410).

Агенція Великої Британії з питань якості (Quality Assurance Agency) інспектує сектор вищої освіти, у тому числі й вищої освіти дорослих. Агенція здійснює координацію і контроль за якістю освітніх послуг, що надаються закладами вищої освіти. Одним із напрямів діяльності Агенції, що стосується лише освіти дорослих, є ліцензування коледжів продовженої освіти щодо організації та проведення підготовчих курсів (access courses), розрахованих на дорослих студентів, що не мають необхідної кваліфікації для вступу до закладу вищої освіти (Association of Colleges, с. 410).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, до початку XX століття у Великій Британії зберігалася традиція децентралізації управління освітою дорослих. Закон «Про освіту» 1944 р. передбачав урегулювання освіти дорослих на 2 рівнях – центральному через Департамент освіти і науки та місцевому через місцеві органи управління освітою, який переважав в управлінні освітою дорослих. Сучасна модель державного управління системою освіти дорослих характеризується посиленням централізації управління освітою, поступовим відходом від децентралізації і переходом до «змішаної» моделі управління освітою дорослих – до децентралізованого централізму, характерного для Великої Британії.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі – охарактеризувати підходи до здійснення освіти дорослих у Великій Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк, Н. М. (2008). *Велика Британія. Енциклопедія освіти*. К.: Юрінком Інтер (Avsheniuk, N. M. (2008). *United Kingdom. Encyclopedia of Education*. K. Yurinkom Inter).
2. Авшенюк, Н. (2017). Механізми фінансування підвищення кваліфікації педагогічного персоналу у розвинених англomовних країнах. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доп. VI міжнар. наук.-методол. семінару* (18 трав. 2017 р.). Київ-Хмельницький: Термінова поліграфія (Avscheniuk, N. (2017). Mechanisms of financing of teaching staff professional development in developed English-speaking countries. *Development of Comparative Professional Pedagogy in the Context of Globalization and Integration Processes: Proceedings of VI International scientific-methodological workshop* (May 18, 2017). Kyiv-Khmelnyskyi).

3. Коваленко, С. М., Ключко Л. І. (2015). Особливості сучасних реформ щодо регулювання освіти дорослих в Англії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 404-413 (Kovalenko, S. M., Klochko L. I. (2015). Features of modern reforms in regulating adult education in England. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 404-413).

4. Коваленко, С. Становлення системи державного регулювання освіти дорослих в Англії (Kovalenko, S. *Formation of the system of state regulation of adult education in England*). Retrieved from: <http://www.srw.kspu.edu/?p=600>.

5. Кучай Т. П. (2014). Система професійної підготовки вчителів початкових класів до морально-етичного виховання учнів в університетах Японії. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. А. (Kuchai, T. P. (2014). *The system of elementary school teachers' training for moral-ethical education of students at the universities of Japan*. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu. A.).

6. Лук'янова, Л. (2017). Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр» (Lukianova, L. (2017). *Legislative provision of adult education: foreign experience*. Kyiv: DKS-Center Ltd).

7. Подобед, В. И. (2000). Системное управление образованием взрослых (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Ярославль (Podobed, V. I. (2000). *System management of adult education* (DSc thesis). Yaroslavl).

8. Стрункина, Ю. В. (2012). Профессиональная подготовка педагогических кадров во второй половине XX века: на материалах Великобритании и России (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ставрополь (Strunkin, Yu. V. (2012). *Professional training of pedagogical staff in the second half of the twentieth century: on the materials of Great Britain and Russia* (PhD thesis). Stavropol).

9. Association of Colleges. Retrieved from: <https://www.aoc.co.uk/>

10. Education Reform Act 1988. Retrieved from: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

11. Further and Higher Education Act 1992. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents>.

12. Learning and Skills Act 2000. Retrieved from: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2000/21/contents>

РЕЗЮМЕ

Орос Ильди́ко. Управление образованием взрослого населения в Великобритании.

В статье исследованы этапы управления образованием взрослого населения в Великобритании. В частности установлено, что к началу XX века в Великобритании сохранялась традиция децентрализации управления образованием взрослых. Закон «Об образовании» 1944 предусматривал урегулирование образования взрослых на 2 уровнях – центральном через Департамент образования и науки и местном через местные органы управления образованием, преобладал в урегулировании образованием взрослых. В XX в. система управления в Великобритании характеризовалась тремя уровнями: национальным (федеральным), региональным и местным. К управлению образованием привлекались представители общественности, негосударственных учреждений. Для Великобритании была характерна форма общественного-государственного управления образованием.

Ключевые слова: управление образованием, образование взрослых, Великобритания, децентрализованный централизм, автономность.

SUMMARY

Oros Ildiko. Education of adult population in Great Britain.

The article examines the stages of adult education management in the UK. In particular, it was found out that, until the beginning of the 20th century, the tradition of decentralizing adult education management persisted in Great Britain. The Law "On Education" of 1944 provided for the regulation of adult education at 2 levels – central through the Department of Education and Science and local through the local education authorities, which prevailed in the regulation of adult education.

In the twentieth century management system in the UK was characterized by three levels: national (federal), regional and local. Representatives of the public, non-state institutions were involved in the management of education. For Great Britain was a typical form of public education management.

In the late 70's the mechanism of state regulation of the adult education system in England had undergone radical transformations in the context of scientific and technological progress of the general economic crisis in the background of the transition of the country to the system of free market relations. The ideological platform of the Conservative Party was led by Margaret Thatcher (1979–1992). Based in the laws of free market relations in the field of adult education, which means maintaining a healthy competition between providers of educational services and the increasing power of the central government in the management of education. The first step of the conservative government was to reduce the amount of funding in the social sphere, including education, which sees the only way out for England from a difficult economic situation. With regard to adult education, the proposed market model of education was oriented, first of all, on cost-effective forms of adult education, that is, increased professionalism of staff and vocational retraining caused by the rapid pace of scientific and technological revolution; general education of adults under such conditions passed into consideration secondary.

Nowadays adult education in the UK is one of the priorities of the state policy and it is based on long historical tradition, high performance, in-depth scientific and pedagogical research, and practice implementation has proved its effectiveness and efficiency. In Great Britain considerable attention is paid to raising the level of professional qualifications of teachers who are paid by the state in this country. After analyzing the recently adopted laws, we can conclude that the law is a gradual move away from decentralization and transition to a "mixed" model of adult education management, i.e. the characteristic British decentralized centralism. Hence, the regulation of adult education takes place in two levels – central and local. The central level of regulation of adult education took place in accordance with the Law "On Education" (1944) through the Department of Education and Science, and local – through local education management bodies. But due to the fact that management was guided by the development of a local initiative, the English adult education system was traditionally characterized as "a national system that is regulated locally".

Unlike other European states, education in Great Britain is carried out with considerable autonomy in each of the regions of the country – England, Wales, Scotland, Northern Ireland.

Key words: education management, adult education, Great Britain, decentralized centralism, autonomy.

УДК 373.3(4ЄС)

Даріуш Скальські

Академія фізичного виховання в Гданьську, Польща

ORCID ID 0000-0003-3280-3724

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/028-038

ПОНЯТТЕВО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЙ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ ЄС

У статті подано аналіз поняттєво-категоріального інструментарію дослідження концепцій фізкультурної освіти. До ключових понять, що стали предметом термінологічного аналізу, автором віднесено – фізичну культуру, фізичне виховання і фізкультурну освіту. Аналіз проведено на матеріалі словників різними мовами – українською, польською і англійською. На основі проведеного аналізу визначено поняття «концепція фізкультурної освіти», що є базовим у дослідженні концепції фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу.

Ключові слова: фізична культура, фізичне виховання, фізкультурна освіта, концепція фізкультурної освіти.

Постановка проблеми. Однією з основних проблем, із якими стикається дослідник у галузі порівняльної педагогіки, є відповідне використання термінології. Як і для будь-якої порівняльно-педагогічної розвідки, для дослідження концепцій фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу важливу роль відіграє вироблення єдиного поняттєво-категоріального апарату. Це забезпечить єдність термінології і вбереже від різночитання джерел, які представляють концепції фізкультурної освіти в різних країнах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вироблення єдиної системи педагогічних понять займається М. Сокіл, систематизації понять, пов'язаних із фізичною культурою і спортом, присвячені опубліковані нещодавно глосарії та міні-словники (І. Криворучко та ін.). Незважаючи на це, немає комплексного багатомовного аналізу понять, пов'язаних із концепціями фізкультурної освіти, а саме – фізична культура – фізичне виховання – фізкультурна освіта.

Зважаючи на це, **метою статті** є аналіз основних понять і термінів, пов'язаних із концепціями фізкультурної освіти, та встановлення між ними логічних зв'язків. Для більш повного розуміння термінологічних відмінностей розглянемо їх у багатомовному режимі, зважаючи на використання джерел кількома мовами.

Основним методом дослідження є термінологічний аналіз, поведений на матеріалі україномовних, польськомовних і англійськомовних лексикографічних та енциклопедичних джерел.

Виклад основного матеріалу. Дослідження визначає першочергову необхідність розгляду логічного ряду: фізичне виховання – фізична культура – фізкультурна освіта та їхніх відповідників у польській і англійській мовах (пол. Wychowanie fizyczne – kultura fizyczna – edukacja fizyczna; англ. Physical Education – Physical Culture – Physical Education). Для простеження поняттєво-термінологічних подібностей і відмінностей проаналізуємо по 3–4 лексикографічних видання кожною мовою:

- Гончаренко, С. (1977). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Ярмаченко, М. ред., (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.
- Турчик, І. and Шиян, О. (2004). *Короткий тлумачний словник-довідник термінів галузі фізкультурної освіти та спорту в Англії (з перекладом на українську мову)*. Трускавець: Плеяда.
- *Słownik Języka Polskiego* (2017). Warszawa: PWN.
- Окоń, W. (1984). *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- *Encyklopedia Pedagogiczna*. (1993). Warszawa.
- *Encyclopedia of Special Education*. (2007) (3rd ed.). Hoboken, New Jersey.
- Provenzo, E. (2009). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of education*. Los Angeles [u.a.]: Sage.

У першу чергу звернемо увагу на наявність цих понять у словниках, а далі проаналізуємо ці поняття через основні ключові слова.

Таблиця 1

Наявність понять «фізичне виховання» – «фізична культура» – «фізкультурна освіта» в лексикографічних джерелах

Лексикографічне джерело	Наявність понять		
	Фізичне виховання	Фізична культура	Фізкультурна освіта
Гончаренко, 1977	+	+	-
Ярмаченко, 2001	+	+	-
Турчик & Шиян, 2004	+	+	+
<i>Słownik Języka Polskiego</i> , 2017	+	+	-
Encyklopedia (PWN, Warszawa, 2017)	+	+	-
Окоń, 1984	+	-	-
<i>Encyklopedia Pedagogiczna</i> , 1993	+	-	-
Provenzo, 2009	-	-	+
Encyclopedia of Special Education, 2007	-	-	+

Як бачимо з проаналізованих словників та енциклопедій, існують певні розбіжності в наявності досліджуваних термінів в україно-, польсько- і англійськомовних лексикографічних джерелах. Так, в україно- і польськомовних джерелах представлено поняття «фізичне виховання». В англійськомовних джерелах воно замінено на «освіта». Це можна пояснити

тим, що в англійській мові слово «education» використовується як на позначення освіти, так і виховання. Зважаючи на це, при використанні англомовних джерел можемо зважати на подвійну можливість представлення цього поняття.

Розглянемо більш детально, як представлені основні поняття дослідження в лексикографічних джерелах і подамо робочі визначення, якими користуватимемося в дослідженні. Перш за все, проаналізуємо підходи до визначення поняття «фізичне виховання».

Таблиця 2

Визначення поняття «фізичне виховання» в українськомовних (фізичне виховання), польськомовних (wychowanie fizyczne) і англомовних (Physical Education) лексикографічних джерелах

Лексикографічне джерело	Визначення	Ключові слова
Гончаренко, 1977	Складова частина загального виховання; соціально-педагогічний процес, спрямований на зміцнення здоров'я й загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь	Складова загального виховання, соціально-педагогічний процес, зміцнення здоров'я
Ярмаченко, 2001	Складова частина системи загального виховання; спеціально-організований процес, спрямований на зміцнення здоров'я і загартування організму людини, гармонійний розвиток її функцій і фізичних можливостей, формування важливих рухових здібностей, навичок та вмінь	Складова системи загального виховання, спеціально-організований процес, зміцнення здоров'я
Турчик & Шиян, 2004	Процес розв'язання освітньо-виховних завдань, що характеризуються загальними ознаками педагогічного процесу (специфічними засобами, методами, формами, організацією тощо); або – це процес спрямованого формування рухових навичок та розвитку фізичних якостей, сукупність яких визначає фізичну працездатність	Процес розв'язання освітньо-виховних завдань, формування рухових навичок, розвиток фізичних якостей
Słownik Języka Polskiego, 2017	Предмет у школі, який охоплює гімнастичні тренування, спортивні ігри тощо; урок із цього предмета	Предмет у школі
Encyklopedia (PWN, Warszawa, 2017)	Частина процесу виховання, підготовка людини до участі у фізичній культурі	Частина процесу виховання
(Okoń, 1984)	Система діяльності вихователів і вихованців у сфері виховання здоров'я, метою якого є опанування вихованцями знаннями про людський організм – його фізичну і психічну сторони (...), у шкільній системі вихованню здоров'я служить навчання таких предметів, як біологія і анатомія (...), а перш за все – предмета, який називається фізичне виховання	Система діяльності у сфері виховання здоров'я, предмет

Encyklopedia Pedagogiczna, 1993	Одна зі сфер виховання сучасної педагогіки	Сфера виховання сучасної педагогіки
---------------------------------	--	-------------------------------------

У проаналізованих словниках поняття «фізичне виховання» представлено через ключові слова: сфера виховання сучасної педагогіки, складова загального виховання, частина процесу виховання, соціально-педагогічний процес, спеціально організований процес, процес розв'язання освітньо-виховних завдань, зміцнення здоров'я, формування рухових навичок, розвиток фізичних якостей, шкільний предмет, система діяльності у сфері виховання здоров'я.

Отже, спільним для всіх мов є тлумачення поняття «*фізичне виховання*» на двох рівнях: (1) як складової загального виховання, спрямованої на розвиток фізичних якостей та зміцнення здоров'я; (2) як навчального предмета.

Саме таким робочим визначенням користуватимемося в дослідженні. Ми не обмежуватимемо його до розуміння фізичного виховання як процесу розв'язання освітньо-виховних завдань, оскільки таким чином недооцінюється роль самої особи, яка є як об'єктом, так і суб'єктом фізичного виховання. Вважаємо, що формування рухових навичок є одним, але не виключним завданням у процесі розвитку фізичних якостей та зміцнення здоров'я. Уникаємо його у визначенні, оскільки це автоматично означатиме необхідність введення більш широкого кола завдань.

Також не зосереджуємося на фізичному вихованні як суто «шкільному предметі», оскільки такий предмет або курс може бути і на інших освітніх рівнях. Робота спрямована на дослідження шкільної фізкультурної освіти і тому це інституційне віднесення окреслюється саме предметом дослідження. Крім того, цей навчальний предмет може йти під різними назвами, про що йтиметься далі.

Іншим ключовим поняттям дослідження є «фізична культура». Визначення цього поняття представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Визначення поняття «фізична культура»
в українськомовних (фізична культура), польськомовних (kultura fizyczna) і англомовних (Physical Culture) лексикографічних джерелах**

Лексикографічне джерело	Визначення	Ключові слова
Гончаренко, 1977	Частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я	Частина культури, розвиток фізичних здібностей
Ярмаченко, 2001	Частина загальної культури суспільства, одна зі сфер суспільної діяльності, спрямованої на	Частина загальної

	зміцнення здоров'я й розвиток фізичних здібностей людини. Фізична культура органічно включає в себе фізичне виховання і спорт, сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних благ, створених для використання фізичних вправ із метою вдосконалення біологічного й духовного потенціалу людини	культури, сфера суспільної діяльності, зміцнення здоров'я
Турчик & Шиян, 2004	(Як вид діяльності) – це форми доцільної м'язової діяльності, які дозволяють найкраще сформулювати життєво необхідні рухові вміння та навички, а також розвинути важливі фізичні здібності; (як результат діяльності) – це сукупність корисних результатів діяльності людини, пов'язаної з її фізичним удосконаленням, а також використання цих результатів; (як сукупність духовних та матеріальних цінностей) – це сукупність усіх духовних та матеріальних цінностей, що були створені у процесі фізкультурної діяльності	Форми доцільної м'язової діяльності, сукупність корисних результатів діяльності, сукупність духовних та матеріальних цінностей
Słownik Języka Polskiego (PWN, Warszawa, 2017)	Сфера, яка охоплює науку про фізичне виховання, спорт, особисту гігієну, а також раціональну організацію відпочинку	Наука про фізичне виховання, спорт, особисту гігієну
Encyklopedia (PWN, Warszawa, 2017)	Частина народної культури, що охоплює знання, цінності, звичаї і дії, що здійснюються з метою забезпечення відповідного психо-фізичного виховання, удосконалення фізичної здатності людини, а також збереження її здоров'я	Частина культури, знання, цінності, звичаї, дії, збереження здоров'я

Проведений аналіз засвідчує, що поняття «фізична культура» визначається через такі ключові слова: частина культури (частина загальної культури), розвиток фізичних здібностей; сфера суспільної діяльності; зміцнення здоров'я; форми доцільної м'язової діяльності; сукупність корисних результатів діяльності; сукупність духовних та матеріальних цінностей; наука про фізичне виховання, спорт, особисту гігієну; знання, цінності, звичаї, дії, збереження здоров'я.

Поєднавши різні підходи до визначення поняття «фізична культура», розглядаємо його в роботі на трьох рівнях: культурному, науковому і діяльнісному. На першому рівні розуміємо це поняття як *частину загальної культури, що охоплює сукупність духовних та матеріальних цінностей, спрямованих на зміцнення здоров'я*. На другому рівні представляємо його як *науку про фізичне виховання*. На третьому рівні

вбачаємо в ньому *сукупність корисних результатів діяльності, спрямованої на розвиток фізичних здібностей*.

Як бачимо з наведених відповідників, в англійській мові немає відмінностей між поняттями «фізичне виховання» (Physical Education) і «фізкультурна освіта» (Physical Education), адже в цій мові і виховання, і освіта передаються одним поняттям – education.

З іншого боку, коли намагаємося визначити можливість використання похідного від нього прикметника, у слов'янських мовах виникають певні труднощі. Переважно вони пояснюються співзвучністю з прикметником «фізична». Якщо в англійській мові зв'язок із науковою дисципліною «фізика» передається через іменник у препозиції «Physics», а зв'язок із фізичною культурою – через прикметник «physical», то у слов'янських мовах немає традиції використання іменників у прикметниковому значенні. Зважаючи на це, словосполучення «фізична освіта» має безпосередній зв'язок із навчанням і підготовкою у предметній галузі «фізика». Відтак, на розмежування понять у роботі використовуватимемо поняття «фізкультурна освіта», яке за останнє десятиліття активно увійшло в науковий обіг. Поняття «фізична культура» є універсальним, і воно використовується в більш широкому значенні через зв'язок із загальним поняттям «культура».

Таблиця 4

Визначення поняття «фізкультурна освіта» в українськомовних (фізкультурна освіта), польськомовних (edukacja fizyczna) лексикографічних джерелах

Лексикографічне джерело	Визначення	Ключові слова
Турчик & Шиян, 2004	1) процес вивчення доцільних способів управління рухами та методів розвитку фізичних якостей; 2) це ступінь оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками в галузі фізичного виховання	Процес, способи управління рухами, методи розвитку фізичних якостей
Provenzo, 2009	Система освітньої діяльності, яка передає широкий спектр суспільних цінностей через спрямованість на фізичне функціонування людського тіла	Система освітньої діяльності, суспільні цінності, фізичне функціонування людського тіла
Encyclopedia of Special Education, 2007	Засіб розвитку моторних, спортивних навичок і фізичної форми людини	

У межах, визначених предметом нашого дослідження, обираємо визначення, яке представляє фізкультурну освіту як *систему освітньої*

діяльності, яка передає широкий спектр суспільних цінностей через спрямованість на фізичне функціонування людського тіла.

Досліджуючи шкільну фізкультурну освіту, керуємося рівнями, визначеними Міжнародною стандартною класифікацією освіти, за якою орієнтуємося на:

- рівень 1 – початкова освіта, або перший етап базової освіти;
- рівень 2 – перший етап середньої освіти, або другий етап базової освіти;
- рівень 3 – другий етап середньої освіти.

Зважаючи на різні назви цих освітніх етапів у різних країнах-членах ЄС, вважаємо міжнародний класифікатор найбільш об'єктивним.

Обґрунтування базових понять дослідження уможливило визначення *концепції фізкультурної освіти як соціально-педагогічної системи поглядів на фізкультурну освіту, що ґрунтується на інтегруванні суспільного, освітнього, медичного, біологічного, психологічного наукового досвіду і має потенціал до практичної реалізації в загальній освіті.*

Для уникнення різночитань у викладі матеріалів дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати поняття на трьох методологічних рівнях: історичному, практичному та інституційному.

На історичному рівні визначень, перш за все, вимагають як поняття, що вводять різні періоди розвитку фізкультурної освіти, так і поняття, що дають змогу охарактеризувати ці періоди.

Так, під «домодерною добою розвитку концепцій фізкультурної освіти» розуміємо часовий відтинок з 3000 до Р.Х. до середини XIX ст., що охоплює періоди Античності (з 3000 до Р.Х. до 476 р. (зруйнування Риму)), Середньовіччя і Відродження (з 476 до поч. XVII ст.), Нового часу (XVII – перша половина XIX ст.).

Для характеристики розвитку концепцій фізкультурної освіти в цей часовий відтинок використовуємо такі основні поняття:

- римо-еллінська традиція фізкультурної освіти (система фізичного виховання дітей та молоді, що сформувалася у Стародавній Греції та Римі) (визначення автора);
- гімнастика ((від грецького *оголений*) – заняття, спрямовані на розвиток фізичної форми; пов'язано з гомерівським періодом, коли на заняттях, що проводилися на березі річок і біля моря, ставили завдання, виконання яких одяг міг зашкодити (долання водної перешкоди, боротьба у воді тощо). Згідно з іншими згадками, греки, які вірили в магію, вважали, що одяг може ослабити фізичні здібності людини;
- пенталон (комплексне випробування в Давній Греції, що включало біг (приблизно на 192–196 м), стрибки в довжину з альтерами, метання списа, диска й боротьбу;

- спартанське виховання (система виховання в Давній Спарті, яка полягала в тому, що перші шість років життя хлопчик проводив у родинному домі, після чого його забирали до військової казарми, де він жив із іншими хлопчиками і підпорядковувався суворій військовій дисципліні під страхом суворого покарання);

- палестрика (елемент системи фізичного виховання у Стародавній Греції, спрямований на розвиток комплексу фізичних навичок (бігу, стрибків у довжину з альтерами, метання списа, диска, боротьби, рукопашного бою, боротьби вільним стилем, метання каміння, бігу зі зброєю, їзди верхи, стрільби з лука і плавання);

- орхестрика (елемент системи фізичного виховання у Стародавній Греції, спрямований на розвиток рухової активності через ігри з м'ячем, акробатичні вправи, обрядові, театральні і бойові танці).

Під модерною добою становлення концепцій фізкультурної освіти розуміємо часовий відтинок із початку XVIII ст. до кінця першої половини XX ст. Для характеристики фізкультурної освіти в цей період послуговуємося такими основними поняттями:

- пан'європейські моделі фізичної культури (моделі фізичної культури, які є загальноєвропейськими, тобто які виходять далеко за межі національних кордонів);

- шкільний куррикулум (предмети/курси, яких навчають у школі, а також зміст навчальних предметів);

- рицарські вправи (у школі Базедова – танці, фехтування, верхова їзда і акробатичні стрибки на коні);

- грецька гімнастика (у школі Базедова – змагання з бігу, боротьби, метання і стрибків);

- філантропінум (Philanthropinum – від грецького «людинолюбство» приватна академія, відкрита Й. Базедовим у 1774 р., що пропонувала особливу модель фізкультурної освіти);

- тернерівська гімнастика (німецька масова гімнастика; термін введено Ф. Яном на знак протесту проти всього іноземного, який використовував слово «turnen», яке вважав суто німецьким, для позначення гімнастики, і від нього утворював такі поняття, як – «Turner» – гімнаст, «Turnkunst» – мистецтво гімнастики, «Turnplatz» – гімнастичний майданчик);

- Лінганівська гімнастика (система фізкультурної освіти, розроблена Г. Лінгом (Швеція)).

Під постмодерною добою розуміємо часовий відтинок із другої половини XX ст. до сьогодення. При розгляді цього періоду в роботі використано такі основні поняття:

- тенденція розвитку фізкультурної освіти (схильність до розвитку в певному напрямі);

- біологічна концепція фізичної підготовки (полягає у використанні фізичних вправ для біологічної адаптації органів і систем організму до навколишнього середовища);
- педагогічна концепція освіти через рух (полягає в розвитку рухової активності як засобу особистісного розвитку характеру, дисципліни, сили духу, соціальної та естетичної освіти);
- персоналістична концепція рухової освіти (розглядає людину як суб'єкт рухової діяльності, який, виконуючи дію, одночасно самореалізовується);
- конформістська концепція спортивної соціалізації (розглядає фізкультурну освіту як засіб адаптації до соціальних норм і цінностей через спортивні дисципліни);
- критично-конструктивістська концепція рухової соціалізації (полягає в опануванні технічними, соціальними, моторними й інтелектуальними компетентностями, що будуть потрібні вихованцям для майбутньої участі в різних формах рухової і спортивної діяльності);
- здоров'язбережувальна фізкультурна освіта (полягає в тому, що збереження здоров'я є водночас і метою, і засобом фізкультурної освіти).

Набір означених вище понять є базовим у характеристиці основних концепцій фізкультурної освіти як в історичній ретроспективі, так і на сучасному етапі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Методологія дослідження концепцій фізкультурної освіти базується на використанні поняттєво-термінологічного апарату, зосередженого навколо взаємодоповнюваних та взаємозумовлених загальних понять – «фізична культура», «фізичне виховання», «фізкультурна освіта», «концепція» та низки специфічних понять, що використані на різних рівнях дослідження. Специфічні поняття, використані для характеристики фізкультурної освіти до другої половини ХХ ст., є національно орієнтованими і засвідчують тісний зв'язок із культурно-історичними реаліями конкретної європейської країни в певний часовий відтинок, переважно транслітеруються при передачі грецьких, латинських, німецьких, шведських концептів іншими мовами. Для характеристики концепцій фізкультурної освіти другої половини ХХ – початку ХХІ ст. використовуються поняття універсального характеру, і тому вони мають відповідники в мовах, до поняттєвої системи яких вони входять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Турчик, І., Шиян, О. (2004). *Короткий тлумачний словник-довідник термінів галузі фізкультурної освіти та спорту в Англії (з перекладом на українську мову)*. Трускавець: Плеяда (Turchyk, I., Shyian, O. (2004). *Short English-Ukrainian glossary of the terms for physical education and sport in England (with Ukrainian translation)*. Truskavets: Pleiada).
2. Ярмаченко, М. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка (Yarmachenko, M. (Ed.). (2001). *Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Pedagogical Thought).

3. *Encyklopedia Pedagogiczna* (1993). Warszawa: Wydaw. Fundacja Innowacja (*Pedagogical Encyclopedia* (1993). Warsaw: Fund Innovation Publishing House).
4. *Encyklopedia Powszechna PWN*. (1984). Warszawa: PWN (*Modern Encyclopedia PWN*. (1984). Warsaw: PWN).
5. Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN. (Okoń, W. (1984). *Pedagogical Dictionary*. Warsaw: PWN).
6. Provenzo, E. (2009). *Encyclopedia of the social and cultural foundations of Encyclopedia of Special Education* (2007). New Jersey: John Wiley & Sons.
7. *Słownik Języka Polskiego* (2017). Warszawa: [Wydawnictwo Naukowe PWN](http://www.pwn.pl) (*Dictionary of the Polish Language* (2017). Warsaw: Science PWN Publishing House).

РЕЗЮМЕ

Скальски Дариуш. Понятійно-категоріальний інструментарій сравнительно-педагогического исследования концепций физкультурного образования в странах ЕС.

В статье представлен анализ понятийно-категориального инструментария исследования концепций физкультурного образования. К ключевым понятиям, которые стали предметом терминологического анализа, автором отнесены – физическая культура, физическое воспитание и физкультурное образование. Анализ проведен на материале словарей на разных языках – украинском, польском и английском. На основе проведенного анализа определено понятие «концепция физкультурного образования», которое является базовым в исследовании концепции физкультурного образования в странах Европейского Союза.

Ключевые слова: *физическая культура, физическое воспитание, физкультурное образование, концепция физкультурного образования*

SUMMARY

Skalski Dariusz. Defining the key terms of comparative-educational research of the concepts of physical education in EU countries.

The article presents an analysis of the definitions of the key terms for studying the concepts of physical education. The key terms that became the subject of terminological analysis are physical culture and physical education. The analysis is based on dictionaries in different languages – Ukrainian, Polish and English. As we see from the analyzed dictionaries and encyclopedias, there are some differences in the availability of the terms studied in Ukrainian, Polish, and English lexicographic sources. Thus, the common understanding for all languages is the concept of “physical education” at two levels: (1) as a component of general education aimed at development of physical qualities and health promotion; (2) as a school subject.

Combining different approaches to the definition of “physical culture”, we consider it in work at three levels: cultural, scientific and activity. At the first level, we understand this concept as part of a common culture that encompasses a set of spiritual and material values aimed at health promotion. At the second level, we present it as a science of physical education. At the third level, we see in it a set of useful results aimed at development of physical abilities.

Within the framework of the subject of our study, we choose the definition that represents physical education as a system of educational activity that transmits a wide range of social values through the focus on physical functioning of the human body.

Substantiation of the basic concepts of research made it possible to define the term “physical education” as a socio-pedagogical system of views on physical education, which is

based on the integration of social, educational, medical, biological, psychological scientific experience and has potential for practical implementation in general education.

Key words: *physical culture, physical education, physical culture education, concept of physical education*

УДК 378:373.3.011.3-051(71)"1950/1974"]:31

Оксана Хомич

Київський університет імені

Бориса Грінченка,

НБК «Новопечерська школа», м. Київ

ORCID ID 0000-0003-3695-4618

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/038-050

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ТА ДЕМОГРАФІЧНІ ЧИННИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КАНАДИ (1950–1974 рр.)

У статті розглядаються соціально-економічні, демографічні й педагогічні чинники, що впливали на підготовку вчителя початкової школи Канади у другій половині XX століття (1950–1974 рр.). Після закінченні Другої світової війни еміграція до Канади дуже сильно зростала, оскільки ця країна мала великий ступінь свободи та економічне процвітання в порівнянні з Європою. Саме цей чинник зумовив увиразнення запитів держави на підготовку молоді до праці, що визначало професійну педагогічну освіту. Висвітлено вплив освітньої політики урядів провінцій на поступ системи професійно-педагогічної підготовки вчителя. Розкрито педагогічні чинники (особливості змісту підготовки).

Ключові слова: *підготовка вчителя, соціально-економічні, демографічні педагогічні чинники, рівні підготовки вчителя початкової школи, заклади педагогічної освіти, навчальний процес, професійний розвиток, освітня політика, програми педагогічної освіти, освітні програми.*

Постановка проблеми. Модернізація освіти України у XXI столітті, розбудова Нової української школи актуалізують проблему пошуку ефективних підходів до підготовки вчителя початкових класів. Адже стрімкий розвиток технологій в епоху інформаційного суспільства потребують від учителя володіння професійними й загальними компетентностями, що необхідні у процесі підняття початкової освіти учнів до кращих світових взірців. Тому серед науковців та вчителів-практиків зростає інтерес до зарубіжного досвіду. У цьому контексті як наукову, так і практичну цінність становить досвід Канади другої пол. XX ст. У ньому є ідеї, суголосні концепції «Нова українська школа» (2017 р.), а саме: готовність до роботи в команді, здобуття знань у процесі науково-дослідницької діяльності, повага різноманіття тощо.

Наші міркування ґрунтуються на вивченні досвіду Канади: система освіти в Канаді в 50–80-ті роки XX століття увібрала в себе досвід багатьох країн світу щодо організації навчального процесу та підготовки вчителя. Як засвідчують теоретичні джерела, історія розвитку підготовки вчителів

Канади – це історія освітніх реформ щодо підготовки вчителів до різноманітного та мінливого світу. Дослідження підготовки вчителів Канади сприяє кращому розумінню ситуації, що відбувалася у другій половині XX століття й дозволяє порівняти її з підготовкою, що має місце в наш час для аналізу та виокремлення продуктивних ідей, що становлять інтерес для вчених (Fiorino, 1978).

Як засвідчують пошуки сучасних українських науковців, Канада володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки вчителів, що реалізується багаторівневою системою надання освітніх послуг. В означених вище хронологічних межах система підготовки вчителя Канади функціонувала, орієнтуючись на активний попит підростаючого покоління до якості освіти. Вивчення та аналіз досвіду підготовки вчителів у Канаді є важливим джерелом для виявлення продуктивних ідей, що становлять науковий і практичний інтерес в умовах розбудови Нової української школи і творення якісно нового освітнього простору.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових досліджень указує на те, що окремі аспекти професійно-педагогічної освіти в Канаді вивчали українські та іноземні науковці. Заслужують на увагу напрацювання Н. Мукан (професійний розвиток учителів Канади (2011 р.), О. Барабаш (розвиток неперервної освіти Канади (2014 р.), І. Руснака («Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець XIX – XX ст.)» (2000 р.), Р. Д. Гідні (R. D. Gidney) (перебудова шкіл Канади (2012 р.).

Проте питання соціально-економічних та демографічних чинників, що вплинули на розвиток освіти Канади в період 1950–1976 рр., не становили предмету наукових пошуків. Ми виходимо з міркування про те, що цей аспект є важливим, насамперед, щодо дослідження розвитку канадської освіти та її місця в сучасному світі. Роки після Другої світової війни для Канади характеризуються соціально-економічними, демографічними чинниками, що безпосередньо впливали на розвиток педагогічної освіти, зокрема й підготовки вчителя початкових класів.

Мета статті. За результатами історико-педагогічного аналізу з'ясувати й узагальнити чинники, що істотно впливали на розвиток початкової освіти.

Методи дослідження. Загальнонаукові: аналіз, пояснення, зіставлення, узагальнення документальних друкованих джерел для розкриття досліджуваної проблеми; історико-генетичний, що уможливив простеження генези системи підготовки вчителя в Канаді впродовж другої половини XX століття.

Виклад основного матеріалу. У контексті вирішення складних проблем реформування освіти в Україні Канада з системою підготовки вчителя становить значний інтерес. Насамперед, Канада – це країна з національним розмаїттям, одна з найбільших країн із населенням у 32,5 млн. жителів. Більшість населення Канади складається з емігрантів та

нащадків емігрантів, а також мігрантів, які за певних умов змінювали своє місце проживання з однієї провінції на іншу. Французьке та британське населення теж приєдналися до іммігрантів з усього світу (Karen Mundy, 2007, с. 17), що безумовно відіграв важливу роль у соціальному, політичному та економічному розвитку країни та впливає на розвиток і функціонування системи освіти в Канаді.

Як з'ясовано, демографічні та соціально-економічні зміни в країні нерозривно пов'язані з розвитком освітньої галузі. Роки після закінчення Другої світової війни характеризувалися зростанням еміграції до Канади, оскільки ця країна мала великий ступінь свободи й економічне процвітання порівняно з Європою. У період із 1945 р. до середини 1950 р. кількість населення в Канаді зросло з 12 млн. до 16 млн. осіб (Early postwar developments Domestic affairs). Зауважимо, що найбільша кількість мігрантів була з Південної Європи, зокрема з Італії, Греції, Португалії. Також після війни відбувалася стрімка народжуваність (своєрідний «бебі-бум»). Щодо еміграції українців, то в післявоєнний період відбулося зменшення масштабу приросту населення. Це пояснюється тим, що із середини 50-х років, коли масовий виїзд українців практично припинився, число представників української групи почало зростати в основному за рахунок природного приросту (табл. 1) (Євтух, 1991, с. 67).

Таблиця 1

Еміграція українського населення до Канади

Роки	1921	1931	1941	1951	1961	1971	1981
Кількість канадців укр. походження (в тис.)	107	225	306	395	473,3	580,3	529,6
% до всього населення країни	1,2	2,2	2,7	2,8	2,6	2,7	2,2

Джерело: Євтух, В. Б., Ковальчук, О. О. (1991). Українські канадці: проблеми соціально-демографічної інтеграції. Український історичний журнал, 8, 67.

Великомасштабна імміграція зробила виклик соціальній структурі Канади та сприяла потужному економічному зростанню країни впродовж післявоєнного десятиліття. У країні розпочалося безпрецедентне зростання економіки. Багато міських жителів покинули міста на користь нових околиць, що достатньо активно розвивалися у 50-х роках ХХ століття. Крім того, у 1950-х та 1960-х рр. відбулося значне зростання продуктивності сільського господарства та промисловості у процесі технологізації виробництва (Gordon Thiessen, 1999).

Зростання передмістя (провінцій) стимулювало будівництво транспорту, автошляхів та швидкісних транзитних систем. Саме в післявоєнний час країна розпочала нову фазу промислового розвитку. Характерними для

цього часу було широкомасштабне електронне, авіаційне, ядерне та хімічне машинобудування. До економічного чинника відносять виявлені родовища радію, нафти та природного газу, що збільшило природні й мінеральні ресурси. Економічний чинник характеризується збільшенням фінансування освітньої галузі, зокрема підготовки вчителів. Гірничі інвестиції показали два важливих явища, що лежали в основі післявоєнної економіки: по-перше, наскільки канадське економічне зростання було профінансовано американським капіталом, переважно у вигляді прямих інвестицій та американської власності на заводи, і, по-друге, той факт, що іноземні інвестиції знову, значною мірою американські, за підтримки американського попиту на канадські матеріали, зробив можливим канадський бум. Інвестиції з-за кордону позитивно сприймалися насамперед урядами провінцій. Канада процвітала завдяки збільшенню фінансування й упровадження прогресивних технологій та управління (Early postwar developments Domestic affairs).

Економічний чинник був тісно пов'язаний із соціальним, що впливало на розвиток усіх сфер суспільного життя. У зв'язку з розвитком економіки країни, наступна хвиля еміграції в Канаду відбулася наприкінці 60-х рр. XX ст. Саме в цей час уряд Канади вніс зміни в еміграційне право, що включали ліквідацію національних політичних преференцій. Це сприяло еміграції людей із європейських країн, а також спонукало до подальшого збільшення емігрантів із Азії та Латинської Америки. А вже після 1967 року надавалися однакові умови для мігрантів з будь-якої країни. Однак, варто зауважити, що для включення в соціально-економічну сферу люди мали володіти певними професійними та культурними навичками, які необхідні для проживання в Канаді. Актуалізувалися також вимоги щодо молоді: володіння французькою або англійською мовою, професійними навичками, що необхідні в Канаді для праці в різних секторах економіки. На рис. 1 зображено динаміку демографічного процесу (1951–1971).

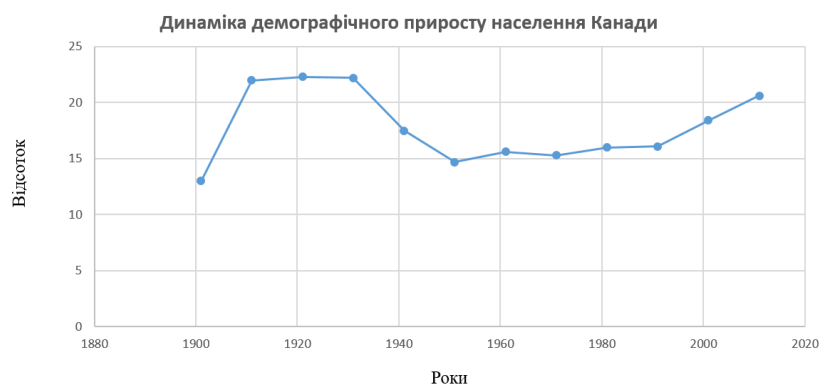


Рис. 1. Динаміка демографічного процесу (1951–1971).

За результатами аналізу статистичних даних з'ясовано, що імміграція в довоєнний період була незначною, лише 2,4 % від усього населення,

порівняно з цими роками в період з 1951 до 1971 рр., збільшилася до 12,4 % (Edmonston, 2016).

Економічне зростання, що супроводжувалося соціальним і культурним різноманіттям, зумовило увиразнення запитів держави на підготовку молоді до праці, що визначало розвиток професійної педагогічної освіти. Зі зростанням населення в країні економічний чинник був пріоритетним щодо підготовки учителів. Як засвідчує статистика, у період 1950–1960 рр. XX ст. фінансування освітньої галузі збільшилося приблизно на 1,5 млн \$, що відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Фінансова статистика 1950 – 1974 рр.

Рік	Фінансування (\$)	Рік	Фінансування (\$)	Рік	Фінансування (\$)
1950	438,751	1960	1,705,986	1970	7,676,049
1955	829,132	1961	1,930,671	1971	8,349,705
1959	1,474,784	1962	2,377,937	1972	8,669,208
		1963	2,540,807	1973	9,635,215
		1964	2,899,947	1974	11,048,813
		1965	3,399,505		
		1966	4,155,245		
		1967	5,025,457		
		1968	5,777,133		
		1969	6,624,045		

[таблиця розроблена автором]

Зіставний аналіз дає підстави вважати, що з 1960 по 1974 рр. фінансування освіти Канади значно збільшилося: від 1 706 млн. \$ США в 1960 р. до 11 049 млн. \$ у 1974 р. (на різні рівні освіти). Витрати на початкову та середню освіту зросли у 5,4 рази (з 1,328 \$ до 7 191 \$ мільйон), а на післядипломну освіту збільшилося майже в 10 разів (від 331 до 3 165 мільйонів доларів). Витрати на університетську освіту зросли майже в дев'ять разів (від 273 до 2372 мільйонів доларів) (Karen Mundy, 2007). Таке фінансування вказувало на те, що уряд Канади був зацікавлений у швидкому розвитку освіти своєї країни. Витрати на освіту зросли в чотири рази, від 266 доларів на одну особу в 1960 році, до 1444 доларів у 1974 році.

На матеріалі, що подано в таблиці 3, можна також простежити як фінансувалися початкова та середня школи урядом Канади. Державне фінансування професійної освіти в період із 1950–1970 рр. XX ст. зростало, на відміну від місцевого рівня (Stephen, 1988).

Таблиця 3

Фінансування державних шкіл урядом Канади

Рік	Загальна сума витрат на державні школи (млн. \$)	Відсоток GDP (ВВП)	Фінансування початкової та середньої школи на різних рівнях		
			Федеральний	Провінційний	Місцевий
1950	328	1,8	3,6	37,8	58,6
1960	1224	3,2	4,1	43,5	52,4
1970	4638	5,4	5,9	57,4	36,7

Джерело: Wilkinson 1986, pp. 537 and 549; Statistics Canada, 81-229, p. 165, and 81-220, 1986, p. 29.

Демографічні й соціальні-економічні чинники позитивно вплинули і на розвиток освітньої галузі. Адже зі збільшенням населення в країні постала потреба в якісному навчанні дітей. У свою чергу, необхідно було підготувати кваліфікованих спеціалістів, які навчатимуть учнів. Для розширення розвитку освітньої діяльності у 1950-х роках розпочалося залучення громадських організацій до фінансування.

Зазначимо, що в 50-х роках ХХ століття спостерігався своєрідний «бум» у розвитку вищої педагогічної освіти в Канаді, що супроводжувався суспільною дискусією про роль університетів у розвитку країни. З'ясовано, що в 50-ті і 60-ті роки ХХ ст. відбулося значне розширення університетів, а в 70-х та 80-х роках спостерігалось стрімке зростання професійної педагогічної освіти в коледжах, що фінансувалося провінціями. Всі ці коледжі пропонували певний комплекс професійних програм. Їхня взаємодія з університетами була різноманітна, а саме: деякі з них пропонували програми трансферу в університеті (Альберта), інші пропонували університетські передумови розвитку освіти (Квебек), були й ті, що не мали офіційних відносин (Онтаріо). Для урядів провінцій наріжними були проблеми раціоналізації, планування й фінансування діяльності закладів педагогічної освіти різних рівнів.

Соціальний чинник для педагогічної освіти увиразнився після Другої світової війни, коли для роботи в університетах залучали значною мірою викладачів із закордону. Не було жодних труднощів у наборі викладачів із різних університетів Європи та США. Для того, щоб покращити ситуацію з викладацьким складом університетів Канади, було введено спеціальність ступеня Philosophy (Phil.), проміжний між ступенем магістра та докторським ступенем в Університеті Торонто. Крім того, Фонд канадських університетів (Canadian Universities Foundation) рекомендував політику, призначену для заохочення канадських студентів, які закінчили навчання за кордоном, щоб навчатися в Канаді. Заклади вищої освіти часто пропонували навчання протягом одного або більше років після здобуття середнього рівня. Нові

коледжі забезпечували типову освіту на шляху між неуніверситетським типом освіти та університетом (Statistics Canada).

Очевидним є те, що соціальний чинник тісно пов'язаний із педагогічним. На прикладі провінції Онтаріо, Канада, ми розглянемо, як відбувалася підготовка вчителя початкових класів у період 1950–1974 рр. «До 1950 року в Онтаріо була добре структурована, високо централізована і всеосяжна система педагогічної освіти» (Fiorino, 1978).

У період з 1944 по 1953 рік в Онтаріо було створено позачергову літню сесію. Студенти з дипломами середньої школи могли навчати учнів у школі, отримавши Тимчасовий сертифікат (Temporary Certificate), що видавався після закінчення двох шеститижневих літніх курсів. Для того, щоб працювати вчителем початкової школи, необхідно було отримати загальну освіту. Для того, щоб працювати в середній школі, необхідно було отримати університетську освіту, пройшовши один рік професійного навчання та два роки успішної практики, отримати професійну сертифікацію. В основу програми було закладено два основні положення: 1) інструкція з детальної методики викладання кожного предмету; 2) акцент на «широких загальних принципах навчання», а не адаптація до потреб студентів або навчальних контекстів (Kitchen Julian, Petrarca Diana, 2013/2014).

Вивчення чинників, що впливали на розвиток педагогічної освіти, зокрема підготовку вчителів початкових класів, дає змогу зробити висновок про те, що суспільство проявляло велику зацікавленість у педагогічній освіті, що актуалізувало педагогічну та громадську думку. Зазначимо, що в період 1950–1974 рр. розпочалася реструктуризація системи освіти Онтаріо: педагогічні коледжі поступово трансформувалися у факультети освіти. Це зумовлено браком педагогічних кадрів для всіх рівнів освіти. Вплив соціально-педагогічних чинників розглядаємо в діяльності органів влади як місцевого, так і державного рівнів. У 1956 році розпочалася сертифікація учителів початкових класів. Сертифікати першого рівня з правом роботи в початкових класах отримували учні, які закінчили 13 класів. Проте такого рівня підготовки було недостатньо, щоб стати висококваліфікованим спеціалістом. Тому в 1961 році впроваджено програму з підготовки вчителів початкових класів. Після закінчення цієї освітньої програми випускники отримували сертифікат державного Стандарту. Для того, щоб отримати Стандарт 1, учитель мав закінчити однорічну програму. Стандарт 2 включав п'ять університетських курсів. Для Стандарту 3 необхідно було завершити десять університетських курсів. Стандарт 4 присвоювався сертифікованим викладачам, які отримували ступінь бакалавра. Структурування системи підготовки вчителя, зокрема початкової школи, зумовлено суспільною потребою.

До 1970-х років університети ініціювали різноманітні програми щодо розвитку професійно-педагогічної освіти. Для цього були створені міжнародні

освітні центри та програми з міжнародного розвитку в університетах Святої Марії (St. Mary's University), McGill Університет (McGill University), Університет Оттави (University of Ottawa), Інститут досліджень освіти Онтаріо (Ontario Institute for Studies in Education,)), Університет Гельфа (University of Guelph), Університет Калгарі (University of Calgary), Університет Британської Колумбії (University of British Columbia) та ін. Міжнародне товариство освіти Канади (CIESC) було засновано в 1967 році. Університети в кінці 1970-х та 1980-х років також отримували фінансування CIDA для міжнародних проектів розвитку і для студентів із країн, що розвиваються. Пріоритетною метою була міжнародна обізнаність в освітній політиці. Наприклад, виголошена Доповідь Холла-Денніса від 1968 р. до Департаменту освіти Онтаріо розкривала сутність і значення освіти для вдосконалення людини як у Канаді, так і в усьому світі (Karen Mundy, 2007).

Професійна підготовка вчителів у ці роки зосереджувалася на вдосконаленні професійних повноважень та нівелювання нестачі фахівців. У 1962 р. назріли суперечності, зумовлені реорганізацією програми середньої школи та Новою професійною угодою з федераціями вчителів. Нівелюванню суспільних запитів на підготовку вчителя сприяла робота відділу (1965) педагогічної освіти. Департамент освіти вплинув на подальший поступ професійної підготовки вчителя. Університетська педагогічна освіта розвивалася достатньо системно. «Учитель є головним каменем освітньої арки» – писала королівська комісія (Royal Commission on Education in Ontario, 1950) у розділі про педагогічну освіту.

Вивчення нормативної бази, що представлена у звітах Міністерства освіти Канади (Report of the Minister of Education, Ontario) за досліджуваний період дало змогу з'ясувати, що в ці роки впроваджено ступінь бакалавра як мінімальний стандарт для вступу у заклад вищої освіти. У суспільстві мали місце активні дискусії щодо розширення програм підготовки вчителя. Насамперед вони зводилися до акценту на вивченні змістових ліній (галузей) чи зосереджувати увагу на розвиткові професійного змісту знань. Професійне об'єднання вчителів The Ontario Public School Men Teachers' Federation (Ontario Public School Men Teachers' Federation (1950). A programme for teacher education in Ontario. Toronto, ON: Author) запропонувала трирічну програму, перший рік якої зосереджував увагу студентів на загальних знаннях, а лише десята частина часу була присвячена підготовці вчителя. Наступні два роки студенти вивчали принципи освіти і професійні дисципліни. Хоча зміни в підготовці вчителів у 50-х рр. були незначними, поняття «вчителі», «коледж» витіснили (замінили) Нормальну школу в 1953 році (Kitchen Julian, Petrarca Diana, 2013/2014).

Істотні зміни в підготовці вчителів відбулися в 60-х роках ХХ ст., коли міністр освіти Вільям Девіс запровадив низку заходів, які глибоко трансформували педагогічну освіту в Онтаріо. Як засвідчує доповідь міністра,

Комітет з підготовки викладачів середніх шкіл (Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers (1962) Report of the Minister's Committee on the Training of Secondary School Teachers. Toronto, ON: Ontario Department of Education), відомий як звіт Паттена, уряд у ці роки відійшов від образу вчителя як передавача знань. «Учасник (освітнього процесу – О.Х.), творча відповідальна особа, яка повинна бути кваліфікованою та вміти долати труднощі навчального процесу в демократичному суспільстві» (с. 17). За результатами цього звіту також розроблено програми підготовки викладачів у таких закладах вищої освіти, як University of Western Ontario and Queens University. У доповіді комітету міністра з підготовки вчителів початкової школи (Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers (1966). Report of the Minister's Committee on the Training of Elementary School Teachers. Toronto, ON: Ontario Department of Education. [MCTEST]), відомої як доповідь МакЛеод, було висловлено думку про те, що однорічна програма з додатковими курсами без відриву від виробництва є неефективною. «Програма для всього коледжу була єдиною та ставала щоразу жорсткішою. Навчальний план доповнювався новими предметами, проте методика викладання ускладнювалася як для однорічного курсу» – заявив МакЛеод у своїй доповіді (MCTEST, 1966, pp.11-12). Необхідно було внести зміни в освітні програми задля досягнення цілей. «Добре сформулювати освітні програми, починаючи від дитячого садка через аспірантуру» (MCTEST, 1966, с. 15).

Звіти керівників органів освіти актуалізували низку змін, що лягли в основу моделі факультетів педагогічної освіти в Онтаріо. Педагогічна освіта переводилася в університети з очікуванням того, що деякі зі здобувачів обирають спеціалізацію відповідного рівня. Для вчителів початкових класів перевага надавалась одночасній освітній програмі: бакалаврат у поєднанні з професійною сертифікацією. Для закладання умов для другого рівня, з огляду на необхідність спеціалізації предметів, провідною була наступність: ступінь бакалавра, після якого йшла професійна програма сертифікації. Як зазначено в доповіді МакЛеода, освітня програма для вчителів початкових класів складала 75 % академічної та 25 % професійної підготовки, яку було легко досягти через трирічну загальну освіту, отримавши диплом бакалавра. Окрім ліберальних чи академічних студій в університеті, майбутні вчителі також вивчали: основи освіти (психологія, філософія та соціологія); навчальний план та навчання викладача-педагога; практику викладання.

Зросли вимоги до актуалізованої професійної практики та особистості вчителя. Для фахівців із науковими ступенями уточнена діяльність, що полягала в такому: «у сферах методології та основ освіти ніщо не може замінити мудрість та розуміння, отримані шляхом успішного педагогічного досвіду у шкільній системі» (MCTES, 1966, с. 44). Збереження зв'язків із класами та дотримання освітніх тенденцій також вважалися

важливими, як і відпустка, час виступу на конференції чи друк публікації у професійних та академічних журналах.

Зміна курсу щодо освітньої політики, про яку повідомляється у звіті МакЛеода, була зафіксована у звіті Холла-Денніса під назвою «Життя та навчання» (Провінційний комітет із цілей освіти у школах Онтаріо (PCAOESO, 1968)). У доповіді зазначено: «Основна увага приділяється тому, як навчитися думати, і менше, ніж ми знаємо і пам'ятаємо. Освіта стає процесом, а не річчю (чимось)» (с. 123) (Stephen, 1988).

Основна увага програми педагогічної освіти, відповідно до основних положень Доповіді Холла-Денніса, полягала в тому, щоб перевести викладання на навчання, з «акцентом на програми, орієнтовані на розвиток дітей» (PCAOESO, с. 130). «Поліпшення в підборі та навчанні вчителів є основою для покращення освіти в Онтаріо», зазначено в доповіді (PCAOESO, с. 129). У доповіді було наголошено на необхідності підготовки більшої кількості вчителів, які будуть відігравати важливу роль для університетів у майбутньому. У доповіді Холла-Денніса (1973 р.) було зазначено, що програма, за якою необхідно було наймати вчителів із меншими повноваженнями, або залучати більшість викладачів загальноосвітніх навчальних закладів, які мали лише два курси професійної підготовки, припиняє своє функціонування. У звіті було критично оцінено традиційні програми як такі, що «засновані на негнучкому графіку, здійсненому традиційним способом, з обмеженими дослідженнями» (PCAOESO, с. 129) під управлінням центрального відомства (PCAOESO, с. 130). У доповіді Холла-Денніса було рекомендовано забезпечити рівність оплати праці та пільг, а також наявність житла для початкової та середньої педагогічної освіти на тих самих факультетах, що вказує на соціально-економічну спрямованість освітньої політики Канади.

Доповідь Холла-Денніса вплинула на послаблення функцій Міністерства освіти, що стало причиною надання університетам повного контролю щодо змісту та якості підготовки вчителів. Його пріоритетом було забезпечення повного визнання вчителя як професії. У доповіді цього державного діяча визначено: «Оскільки педагогічна освіта стає університетською програмою, відповідальність за сертифікацію повинні розподіляти між університетом та викладачами у професійній організації» (PCAOESO, с.133) через запропонований коледж викладачами Онтаріо.

У роках XX століття коледж Онтаріо (The Ontario College of Education) був приєднаний до Queens University та University of Western Ontario, у якому було створено різні педагогічні факультети. 1973 року факультет освіти знову став частиною університету Торонто. Протягом цього періоду університетам було передано більше повноважень, а коледж освіти Онтаріо включено до складу університетів. Більшість рекомендованих і викладених вище змін до педагогічної освіти було схвалено та

впроваджено Міністром Девісом. У 1974 році Положенням № 269 визначено педагогічну кваліфікацію, встановлено навчальну програму, розподілено кваліфікації в початкових/молодших, молодших/середніх та старших класах і технологічних коледжах. Цим документом визначено додаткові кваліфікації (курси спеціалістів та курси керівництва). Хоча уряд провінцій все ще контролював сертифікацію вчителя, на практиці випускники університетів проходили циклічне вивчення програм. Децентралізація педагогічної освіти того часу відбувалася в руслі широкої моделі, що дозволила усунути провінційні іспити, а в навчальних планах відвести місце для курсів, що визначалися провінцією.

Масштабні заходи уряду Канади (окремих провінцій) подолали нестачу вчителів середньої школи у 60-х роках ХХ ст. У 70-х роках ХХ ст. підготовку вчителя трансформовано від кар'єри останньої інстанції до суспільного статусу професії з високими стандартами прийому та конкурентною заробітною платою й соціальними гарантіями. Університети значною мірою контролювали педагогічну освіту. Очікування значно зросли щодо навчання, викладання та педагогічної освіти (Kitchen Julian, Petrarca Diana, 2013/2014).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Історичний розвиток Канади пов'язаний із чисельною кількістю реформ у різних сферах, що позитивно вплинули на розвиток освітньої галузі. Розвиток соціально-економічних та демографічних аспектів у Канаді посідають визначальне місце в модернізації педагогічної освіти, підготовки вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтух, В. Б. Ковальчук, О. О. (1991). Українські канадці: проблеми соціально-демографічної інтеграції. *Український історичний журнал*, 8, 64-74 (Evtukh, V. B. Kovalchuk, O. O. (1991). Ukrainian Canadians: Problems of Socio-Demographic Integration. *Ukrainian Historical Magazine*, 8, 64-74).
2. Edmonston, B. (2016). Canada's immigration trends and patterns. *Canadian Studies in Population*, 1-2, 78-116.
3. Early postwar developments Domestic affairs. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/public-education> .
4. Fiorino, A. (1978). Teacher education in Ontario: A history 1843-1976. Toronto, ON: *Commission on Declining School Enrolment in Ontario*, 74.
5. Gordon, T. (1999). *Canadian economic performance at the end of the twentieth century*.
6. Kitchen, J., Petrarca, D. (2013/2014). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning*, 8 (1), 56-71.
7. Mundy, K. (2007). Charting Global Education in Canada's Elementary Schools. *History of Global Education in Canada*, 19-20.
8. Royal Commission on Education in Ontario (1950). *The Hope Commission: Report of the Royal Commission on Education in Ontario*. Toronto, ON: King's Printer, 564.

9. Statistics Canada. *Education, training and learning*. Retrieved from: www.statcan.gc.ca.
10. Stephen, T. (1988). Easton. *Education in Canada*, 173, 24-25.
11. The administration of public education. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/public-education>.

РЕЗЮМЕ

Хомич Оксана. Социально-экономические и демографические факторы подготовки учителя начальной школы Канады (1950–1974 гг.).

В статье рассматриваются социально-экономические, демографические и педагогические факторы, которые влияли на подготовку учителя начальной школы Канады во второй половине XX века (1950–1974 гг.). По окончании Второй мировой войны эмиграция в Канаду очень сильно росла, поскольку эта страна имела большую степень свободы и экономическое процветание по сравнению с Европой. Именно этот фактор обусловил выраженность запросов государства на подготовку молодежи к труду, определял профессиональное педагогическое образование. Освещены влияние образовательной политики правительств провинций на продвижение системы профессионально-педагогической подготовки учителя. Раскрыты педагогические факторы (особенности содержания подготовки).

Ключевые слова: подготовка учителя, социально-экономические, демографические педагогические факторы, уровни подготовки учителя начальной школы, учреждения педагогического образования, учебный процесс, развитие, образовательная политика, программы педагогического образования, образовательные программы.

SUMMARY

Khomych Oksana. Socio-economic and demographic factors in primary school teachers training in Canada (1950–1974).

The article deals with socio-economic and demographic factors that influenced development of Canadian educational sector in the second half of the twentieth century (1950–1974). In the context of addressing difficult issues of reforming education in Ukraine, Canada has a significant interest in teacher education. Demographic and socio-economic changes in the country are inextricably linked with development of the educational sector. After the end of the Second World War, emigration to Canada grew very much, as this country had a great degree of freedom and economic prosperity compared to Europe.

It was in the postwar period that the country began a new phase of industrial development. The economic factor was characterized by an increase in financing. It also determined clarification of the state's requests for young people to work, which determined professional pedagogical education. Comparative analysis suggests that from 1960 to 1974, Canada's funding for education increased significantly: from \$ 1,706 million in 1960 to \$ 11 049 million in 1974 (at different levels of education). Demographic and socio-economic factors have also had a positive impact on development of the educational sector. After all, with increasing population in the country there was a need for quality children's education. In turn, it was necessary to train skilled specialists who would train students. In order to expand development of educational activities in the 1950s, involvement of NGOs and funding began. It was found out that in the 1950s and 60s of the twentieth century there was a significant expansion of universities, and in the 1970s and 80s there was a rapid increase in vocational pedagogical education in colleges funded by the provinces.

The social factor for pedagogical education became apparent after the Second World War, when universities largely recruited teachers from abroad. An example of the province of Ontario, Canada, examines the process of primary school teachers training during 1950–1974. Students with high school diplomas could teach students at school, having received a Temporary Certificate. In order to work as a teacher of primary school, it was necessary to get general education.

Until the 1970s, universities initiated a variety of programs for development of vocational and pedagogical education. For this purpose, international educational centers and international development programs were established.

Key words: education, Canada, demographic and socio-economic factors, training, teacher, educational process, profession, development.

УДК 378

Сергій Черкашин

Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0002-4844-3244
DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/050-059

INCULCATION OF CORE COMPETENCES AND PROVIDING THE SCIENTIFIC CHARACTER OF UNIVERSITY EDUCATION AS CONDITIONS OF INCREASING COMPETITIVENESS OF GERMAN UNIVERSITIES IN THE GLOBAL EDUCATION MARKET

The process of training in German universities is increasingly characterized by the actual needs of the labour market. Training of young specialists is reduced to the acquisition of knowledge, skills and abilities, useful for the achievement by young professionals of success in the labour market. The presence of graduate's competence, which received the name "employability", does not guarantee the receipt of prestigious work. Employers require young professionals to have a wide scientific horizon, practical work experience and presence of necessary personal qualities. These qualities are based on competences based on special scientific knowledge. Their absence is the result of inferior education received by young specialists; semi-education, which is disastrous not only for the career of a specialist, but also for society itself. The implementation of the program provisions of the Bologna reform led to the formation of professional universities in Germany, which train specialists in the specialties in demand on the global market of educational services. European universities have successfully implemented the first stage of reforms, creating a single European educational space by introducing unified European standards of education. However, the expected qualitative breakthrough in the sphere of European higher education did not occur. German universities, being in conditions of chronic underfunding, are able to produce a sufficiently high-quality, but not unique educational product, while the global market for educational services needs precisely unique products, incl. scientific. To produce such products, the system of higher education and the university science of Germany need their own time rhythm, stability and sufficient level of funding.

The rate for the formation of elite education institutions should not be regarded as universal means of solving the accumulated problems, but, nevertheless, it is an essential step towards creation of scientific clusters. At the very least, the emergence of such scientific

clusters can lead to a change in the infrastructure of certain German regions, to solve the accumulated economic and social problems, and to remove the financial burden exerted by the state on financing state of higher education institutions by attracting the funds of corporations interested in the production of knowledge and technology.

Key words: *educational process, principle of objectivity and scientific education, educational services, unique educational product, core competences, professional training of students, acquisition of knowledge, skills and abilities, scientific horizon.*

Introduction. Against the backdrop of the current reconstruction of higher education in Germany and other European countries, we should point out some important consequences of the technocratic reform of this field of activity. Undoubtedly, the reforms being carried out today are absolutely necessary, urgent and expedient. However, against their background, the danger of emasculation of the content of higher education and the transformation of universities into professional schools is increasing. This circumstance is indicated in the monograph by J. M. M. Ritzen “Chance for European Universities: Or, Avoiding the Looming University Crisis in Europe” (Reisz & Stock, 2011). The author justifies the need to reform European universities with the aim of turning them into “innovative universities”, which will allow them to avoid degradation and loss in competition with American universities in the global market of educational services. A rather detailed description of the processes of globalization and justification of the dangers of standardization and unification of various spheres of modern life was reflected in the work of G. Ritzer “McDonaldization of Society” (Ritzen, 2010).

Despite some success of the higher education reforms implemented in Germany, according to P. Pasternack, the improvement of the quality of academic education expected in academic, political and industrial circles did not happen. According to A. Demirović, in the process of granting higher education in reformed HEIs, there is a departure from the principle of its scientific character, objectivity and from the experience of complex, conceptual thinking by young professionals. The reason for this lies in the lowering of the internal motivation to receive higher education and the unpredictability of the career prospects of graduates in the future. Alex Demirović believes that education in higher education takes place within the framework of narrowly oriented training programs, introduction of hard training forms and packaged i.e. “modularized” didactic units into the learning process. This suppresses the creativity of teachers in the teaching process, fetters their initiative and addresses some current problems.

Education in European universities and in German ones in particular is characterized by a dominant orientation of the professional training of students on the actual needs of the labor market. Therefore, this preparation is reduced to the acquisition of knowledge, skills and abilities, useful for the achievement by young professionals of success in the labor market. This fully

corresponds to the concept of developing such key competences of students as “employability”, i.e. the ability to be successful in the labor market. The fact that the students themselves have this competence, according to M. Rehburg, does not increase or decrease the chances of students to get a prestigious job. The fact that they have bachelor degree causes a wary attitude towards them from many employers who refrain from giving bachelors responsible work. We are talking about the professions of physician, lawyer, teacher, etc., which require young professionals to have a certain scientific horizon, practical work experience and necessary personal qualities.

As A. Demirović believes, the actual concept of professional training of young specialists does not contribute to the formation of a scientific critical understanding of the “world”, because their everyday mind combined with good subject education is naive or often even religious. The advantage of the credit-module organization of the educational material is the ability to exercise regular control over the students’ mastery of the material of the individual modules. But, on the other hand, the rigid framework of the credit-module system practically deprives students of the opportunity to acquire the experience of free, academic, scientifically-oriented discussion of educational material. The system of higher education, in the apt phrase of J. M. M. Ritzen, is engaged in the conveyor production of labor, which has a standard set of skills.

As A. Demirović believes, within the credit-modular system, students do not have enough time for meaningful training, fundamental assimilation of scientific knowledge, organization of individual thinking activity and personal development, as well as for acquiring educational experience and developing methodological, communicative and subject competencies. Finally, students do not have the opportunity to draw up an alternative individual study plan at the university, which takes into account their individual capabilities and needs, including in the field of scientific research.

Analysis of relevant research. The German society is aware of the importance of reforming the sphere of higher education in the conditions of a postindustrial society, formation of which has led to a significant change in the nature of knowledge, the requirements for the training of young professionals, and the challenges facing higher education. The changes that are taking place in the system of higher education in Germany undoubtedly worry German educators, sociologists and philosophers, which is reflected in numerous publications of German researchers A. Demirović (Demirović, 2015), P. Pasternack (Pasternack, 2014), J. Splett (Splett, 2017), T. Haertel, R. Schneider and J. Wildt (Haertel et al., 2011), P. Pasternak and C. von Wissel (Pasternack & Wissel 2010), M. Rehburg (Rehburg, 2006), Reisz R.D., Stock M. (Reisz & Stock, 2011) and their foreign colleagues: J.-F. Lyotard (Lyotard, 1984), G. Ritzer (Ritzer, 2004) and J. M. M. Ritzen (Ritzen, 2010).

Aim of the article is to attract the attention of specialists to the problem of improving the quality of education and research activities in German universities in the context of unification and standardization of European educational systems. It is necessary to receive an answer to the question of how the mass and unified “production” of specialists with higher education can ensure creation of a unique educational and scientific product and, as a result, increase the competitiveness of German universities. As such a unique educational product of these institutions should be regarded graduates of universities, which, to N. Lavrichenko’s opinion, should possess the most significant personal qualities: high intellectual abilities; creativity (originality, flexibility, innovation); social competence (ability to plan, leadership qualities, self-control in social interactions); memory, curiosity; practical intelligence; responsibility; self-confidence; independence of judgments; a positive concept and an adequate assessment of their own abilities (Lavrichenko, 2018, p. 136).

Research results. The educational process is traditionally understood as teaching of knowledge by teachers and its mastery by students. Mastering knowledge in ideal is an active process, because knowledge is not subject to simple mechanical consumption, but is reproduced, that is, it is developed, processed, expanded and deepened. What is perceived as knowledge is considered to be so by definition. However, knowledge means something more. Individuals learn the results of their cognitive activity on the basis of knowledge already acquired by them, already known to them criteria of the relevance of knowledge and their coordinates, which help them show curiosity, discover new and existing knowledge, reproduce it independently and process it creatively.

The social character and communicative orientation of knowledge are important for the formation of the individual. Even in the process of acquiring an individual with just a simple vocational education, his formation as a person takes place. In this case, he is independently engaged in self-education in the process of the simple application of knowledge, without gaining the experience of free and creative self-improvement.

Scientific education implies in this sense the capacity for reflection, openness and the ability to participate in communication, in the problem-oriented and critical acquisition of knowledge. The thinking individual must subject the knowledge that is relevant to him to revision in connection with the appearance of new scientific data. Education is based on the ability to critically rethink knowledge gained from its own daily activities and everyday knowledge of other individuals in the process of their communication and joint activities.

Despite all the evidence of these considerations, the modern concept of transforming the sphere of higher education does not rely so much on the acquisition of special knowledge by students, but rather on the formation of key competences. Despite the fact that acquisition of key competences is the most important condition for the professional development of a future

specialist, it would be a mistake to claim their absolute sufficiency. Such model of education, according to Franz E. Weinert, is not only utopian, but also devoid of any meaning.

According to P. Pasternack, the only preparation for participation in the competitive struggle on the labor market and the inculcation of social and communicative competencies (meaning conflict management skills, communication skills, etc.) are clearly insufficient measures for successful professional activity. A highly qualified professional should be able to recognize the cause-effect relationships between events, separate the essential from the non-essential, choose the optimal solutions, and determine the order to manage the process of their implementation. To acquire the above mentioned abilities, students must develop a competence based on scientific knowledge, i.e. be able to apply a certain methodology, critically assess the situation and determine the priority of decisions. A. Demirović believes that the lack of graduates of universities with competencies based on scientific special knowledge is the result of inferior education received by young specialists, i.e. semi-education. Such a semi-education, in his opinion, is the most harmful for students, since the main goal of their educational activity is reduced in this case only to the acquisition of a diploma and the subsequent entry into "real practical life" in a post-industrial society.

Under the conditions of the existence of this society, knowledge has become a commodity in the market of educational services, an object of commercial activity. The French postmodern philosopher Jean-Francois Lyotard criticized the "mercantilization" of knowledge and the utilitarian nature of the goals of higher education, which are currently observed in this field. In his book «Postmodern Knowledge», he points at the loss of knowledge of its market value and a radical change in its character (Lyotard, 1984, p. 31). These two points should be taken into account in order to understand the goals and tasks facing the modern system of national education. The educational concept of neo-humanists F. Schleiermacher, J. G. Fichte, W. von Humboldt and many others defined the essence of education as a disinterested search for truth and self-improvement of the cognizing individual. In the postmodern concept of education, these ideals are completely rejected.

According to J.-F. Lyotard, the hegemony of computer science has caused in science and education the dominance of technological logic, as computer languages and the circulation of knowledge impose their own specific logic through computer technology. This new logic destroys the traditional notion that knowledge transforms an individual into a developed, mature, that is, changed personality. J.-F. Lyotard argues that knowledge in postmodern society is created for sale and therefore has lost its consumer value. Education legitimizes itself by promising to optimize the efficiency of the functioning of

systems. As J.-F. Lyotard believes the new goal of education is performativity, that is, in improving the relationship between “input” and “output”.

In other words, the main goal of modern education is to improve the competencies of specialists (IT engineers, linguists, cyberneticists, etc.). The task of scientists, technicians and scientific and technical equipment is not to seek the truth, but to strengthen the power of corporations (systems). The branches of knowledge that are outside the processes of optimizing the performance of systems lose their funding. According to J.-F. Lyotard, the purpose of education was to unite society, but modern education leads to its atomization. Education ceases to form ideals, but it improves competence.

In this regard, there is a danger that, despite the proclaimed slogans, the system of higher education as a whole and universities in particular will face the task of not forming a fully developed, highly moral personality (part of the intellectual elite) that engages in self-knowledge. On the contrary, the tasks of training “executors who will perform their functions effectively in pragmatic positions will be set, and they will ask the question not about the truth of these or those data, but about their market value” (Lavrichenko, 2018, p. 125).

Against the backdrop of changes taking place in society, in universities and other institutions of higher education there is a stratification of students into those who in the long term can be useful to corporations and potentially unemployed, i.e. holders of non-performative occupations. All these considerations make one think about the definition of the goals of educating specialists with a higher education in a postmodern society. There can mainly be about two purposes of education: upbringing of an information service provider adapted to the conditions of the global market or an all-round self-sufficient personality capable of independent critical thinking.

One of the measures aimed at raising the level of scientific activity of German universities is formation of scientific elite in conditions of mass higher education. Henceforth, universities have wide opportunities for recruiting students, based on the criterion of the level of school achievements of applicants. Availability of free study places in universities is announced publicly, also on the international level. The measures taken by the federal government and the governments of the federal lands should increase the level of school preparation for applicants to study at the university and, thus, promote attraction of the best applicants to universities. Any rational are powerless arguments against the support of academically capable entrants.

Germany has a long experience of stimulating the best students and scientists, but, nevertheless, as A. Demirović believes, it cannot be called positive. For many years, the best entrants, that is, holders of the highest possible average score of the certificate of maturity, choose such sought-after specialities as medicine or jurisprudence and ignore others that are not in demand or prestigious, on the basis of the hierarchy of subjects formed in the minds of

applicants back in secondary school. Nevertheless, the enrollment of the most academically capable students does not lead to a breakthrough in scientific research within these specialties, which could be indicated by a significant increase in the number of winners of international prestigious awards. In reality, there is an intensive stimulation of ambition of entrants, who pursue mercantile and utilitarian goals in the process of acquiring higher education.

In this regard, there is a distortion of the goals of recruitment of entrants, since selection of students is not based on the criteria of their professional suitability and personal qualities necessary for work by profession. Those entrants are selected, who have increased professional ambitions and the maximum average score of the certificate of maturity. Formation of the school elite occurs often by self-assigning certain individuals to a given elite on the basis of a distorted view of the elitism that has emerged in a given society.

The actions of the German state aimed at forming the academic elite are nevertheless justified, although the very notion of elitism is perceived ambiguously when it comes to the consequences of eligibility selection. The reputation acquired by well-known American elite universities, in essence, determines the amount that students are willing to pay for obtaining the diploma they are looking for in the hope of broad opportunities for their career growth, which are also related to the reputation of the university. The quality of scientific education, and in this case, can play a secondary role in the formation of the reputation of a particular institution. In the American academic environment, there is often a disappointment in the level of qualifications of students and professors of "elite" universities in the public consciousness. Objective assessments of the image of these universities as effective centers for training of scientific personnel and research centers are lacking, since in this case an integrated mechanism based on the power of an academic monopoly effectively works.

Science as such, according to ideas of A. Demirović, often bears the imprint of claims, which are expressed, relying on the power of the ruling social class. At the same time, one cannot deny the fact that elite universities really have real outstanding achievements, providing optimal and stable working conditions and studies for their employees and students. Elite universities allow the researchers to deal with certain scientific problems, taking into account the long-term prospects for their solution. At the same time, they are constantly attracting students to participate in this process. In the majority of German universities, on the contrary, high school teachers pass standardized knowledge to students.

A. Nemirović and P. Pasternack explain this fact by the low level of the qualifications of the teachers, as well as by their performance of various duties not directly related to teaching and gaining scientific and didactic qualifications. It concerns the constant updating of the structural plans, the search for sponsor funds for various projects, the large number of students who need regular consultations, constant checking of their knowledge level, scientific activity, the

effectiveness of which is estimated by the number of reviews and publications provided by teachers that are not often of considerable scientific interest, etc.

Conclusions. The implementation of the program provisions of the Bologna reform led to formation of professional universities in Germany, which train specialists according to the specialties in demand on the global market of educational services. European universities have successfully implemented the first stage of reform, creating a single European educational area by introducing unified European standards of education. However, the expected qualitative breakthrough in the sphere of European higher education did not occur. German universities, being in conditions of constant underfunding, are able to produce a sufficiently high-quality, but not unique educational product, while the global market for educational services needs precisely unique products, including scientific ones. To produce such products, the system of higher education and the university science of Germany need its own time rhythm, stability and sufficient level of funding.

The stake on the formation of elite education institutions is not a universal means of solving the accumulated problems, but, nevertheless, it is an essential step towards creation of scientific clusters. At least, emergence of such scientific clusters can lead to a change in the infrastructure of certain German regions, to solving the accumulated economic and social problems and to removing the financial burden from the state, connected with financing state higher institutions by attracting the funds of corporations interested in the production of knowledge and technology.

One can agree that the selective preference of individual disciplines is counterproductive for science and destroys scientificity as an inalienable quality of education. However, even more intensive destruction of the scientific character of higher education can occur due to the lack of competition in the educational environment, due to the encouragement of the average quality of teaching and research, due to the dispersion of financial resources and the setting of priorities in the field of science and education that are not adequate to what is happening in its processes at the global level.

REFERENCES

1. Demirović, A. (2015). *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Rosa Luxemburg Stiftung. VSA: Verlag, Hamburg.
2. Haertel, T., Schneider, R., Wildt, J. (2011). Editorial: Wie kommt das Neue in die Hochschule? *ZFHE Jg.6 / Nr.3 (Oktober 2011) I-IX*. Retrieved from: www.zfhe.at.
3. Lavrichenko, N. (2018). Key concepts of the Munich model of talent. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (75), 132–142.
4. Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester, University Press.
5. Pasternack, P. (2014). *Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten inden letzten zwei Jahrzehnten*. Bielefeld, UniversitätsVerlag Weblar.

6. Pasternack, P., Wissel von, C. (2010). *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945*. Düsseldorf, Hans-Böckler-Stiftung.
7. Rehburg, M. (2006). *Hochschulreform und Arbeitsmarkt*. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Universität Kassel. Bonner Universitäts-Druckerei.
8. Reisz, R. D., Stock, M. (2011). *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung* (HoF-Arbeitsbericht 6'2011). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg.
9. Ritzen, J. M. M. (2010). *A Chance for European Universities: Or, Avoiding the Looming University Crisis in Europe*. Amsterdam, Amsterdam University Press.
10. Ritzer, G. (2004). *The McDonaldisation of society*. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press.
11. Splett, J. (2017). Im Dienst akademischer Bildung – Universität: der Ort, der Wissenschaft und Weisheit? *Aemaet Wissenschaftliche Zeitschrift für Philosophie und Theologie* <http://aemaet.de,ISSN2195-173X> aemaet 6 (2017) 2-27, <http://aemaet.de> urn:nbn:de:0288-20130928810.

АНОТАЦІЯ

Черкашин Сергій. Формування ключових компетенцій і збереження принципу науковості університетської освіти як умов підвищення конкурентоспроможності німецьких університетів на глобальному ринку освіти.

Автор торкається проблеми формування ключових компетенцій студентів закладів вищої освіти ФРН як однієї з основних цілей набуття вищої освіти на сучасному етапі здійснення Болонської реформи. Ця проблема є, за твердженням автора статті, надзвичайно актуальною в освітньому просторі Німеччини. Це знаходить своє відображення не тільки в навчальних програмах німецьких університетів, але й у численних дослідженнях, які проводяться на базі цих вищих навчальних закладів і у спеціалізованих дослідницьких центрах. Автор указує на те, що дослідження з цієї тематики обумовлені розмитістю поняття «ключові компетенції», яке інтерпретується по-різному в залежності від базової теорії і сфери свого застосування. Окрім того, наразі відсутній повний і єдиний перелік т. зв. ключових компетенцій. Однак, незважаючи на очевидну необхідність їх формування й розвитку у студентів, академічний характер вищої освіти вимагає в першу чергу прищеплення студентам наукової компетенції і збереження науковості університетської освіти як його базової характеристики. Саме між прищепленням студентам ключових компетенцій і набуттям ними наукової за своєю суттю освіти існує суперечливість, яку необхідно подолати.

Ключові слова: освітній процес; принцип предметності і науковості освіти; освітні послуги; унікальний освітній продукт; ключові кваліфікації; професійна підготовка студентів; одержання знань, навичок і умінь; науковий світогляд.

РЕЗЮМЕ

Черкашин Сергей. Формирование ключевых компетенций и сохранение принципа научности университетского образования как условия повышения конкурентоспособности немецких университетов на глобальном рынке образования.

Автор затрагивает проблему формирования ключевых компетенций студентов высших учебных заведений ФРГ как одну из основных целей высшего образования Германии на современном этапе осуществления Болонской реформы. Эта проблема является, по утверждению автора статьи, чрезвычайно актуальной

в образовательном пространстве Германии. Это находит своё отражение не только в учебных программах немецких университетов, но и в многочисленных исследованиях, которые проводятся на базе этих вузов и в специализированных исследовательских центрах. Автор указывает на то, что исследования по этой тематике обусловлены размытостью понятия «ключевые компетенции», которое интерпретируется по-разному в зависимости от базовой теории и сферы своего применения. Кроме того, до сих пор отсутствует полный и единый перечень т.н. ключевых компетенций. Однако, несмотря на очевидную необходимость их формирования и развития у студентов, академический характер высшего образования требует в первую очередь привития студентам научной компетенции и сохранения научности университетского образования как его базовой характеристики. Между привитием студентам ключевых компетенций и приобретением ими научного по своей сути образования имеется некое противоречие, которое необходимо преодолеть.

Ключевые слова: образовательный процесс, принцип предметности и научности образования, образовательные услуги, уникальный образовательный продукт, ключевые квалификации, профессиональная подготовка студентов, приобретение знаний, навыков и умений, научный кругозор.

УДК 376.1

Ірина Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8645-510X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/059-070

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У статті виявлено й охарактеризовано провідні напрями розвитку інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі. Проаналізовано теоретичну наукову літературу та практичний досвід учених різних країн щодо реалізації інклюзивної освіти. Визначено, що на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається посилення міжнародного співробітництва між багатьма країнами світу, обумовлене педагогічною й соціальною значущістю інклюзії, що сприяє створенню законодавчої бази в галузі інклюзивної освіти та цілеспрямованому проведенню політики, спрямованої на усунення можливих дискримінаційних бар'єрів як у системі освіти, так і в суспільстві в цілому.

Ключові слова: інклюзивна освіта, розвиток інклюзивної освіти, сучасний етап, зарубіжні країни.

Постановка проблеми. У кінці XX – на початку XXI ст. державами й урядами більшості найбільш розвинених країн світу концепція інклюзивної освіти була названа одним із пріоритетних напрямів удосконалення світової освітньої системи й політики, покликаної сприяти ефективному просуванню антидискримінаційних заходів, підвищенню якості освіти для

всіх дітей відповідно до широких кіл їх освітніх потреб у загальноосвітніх школах, включаючи мігрантів, дітей різного соціального статусу, обдарованих дітей та дітей із обмеженими можливостями здоров'я.

Протягом багатьох десятиліть у фокусі численних зарубіжних науково-педагогічних дискусій знаходяться проблеми пошуку ефективних стратегій практичної реалізації теоретичних підстав інклюзії, що сприяють досягненню глобальної мети інклюзивної освіти – створення інклюзивного суспільства як справді гуманістичного суспільства. І сьогодні в результаті продуктивного міжнародного співробітництва та науково-практичної діяльності педагогів вироблені спільні ефективні напрями в реалізації інклюзивної освіти як важливого етапу у глобальному розвитку людства.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних фахівців розкривають теоретико-методичні основи інклюзивної освіти (В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитрієва, Т. Лорман, Н. Назарова, Є. Пургіна, М. Семаго, Д. Харві, В. Хитрюк, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.); загальнотеоретичні та організаційно-педагогічні аспекти проблеми інклюзивної освіти (Н. Артюшенко, В. Бондар, Л. Будяк, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Сак, В. Синьов, А. Чигрина, А. Шевцов та ін.); умови забезпечення сприятливого характеру міжособистісних стосунків і психологічного клімату в інклюзивному середовищі (Н. Белопольська, Є. Дмитрієва, Т. Кожекіна, А. Конопльова, І. Коробейніков, Н. Назарова, Т. Соловійова, Є. Стребелева, М. Супрун, У. Ульяновка, Н. Шматко, Л. Шипіцина, В. Циренов та ін.); особливості психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії (С. Миронова, С. Сорокоумова та ін.) та створення інклюзивного середовища (Т. Зубарева, С. Кондратьєва, Л. Олтаржевська та ін.); проблеми правового статусу дітей із обмеженими можливостями здоров'я у сфері сучасної освіти (М. Супрун, Н. Теплова, О. Шинкарьова та ін.); формування міжособистісних стосунків в інклюзивних групах (Н. Белова, Ю. Ільїна та ін.); шляхи професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (С. Альохіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутєпова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.).

Мета статті – виявити й охарактеризувати провідні напрями розвитку інклюзивної освіти за кордоном на сучасному етапі.

Методи дослідження. Вивчення і порівняльний аналіз зарубіжних та вітчизняних психолого-педагогічних, історичних, літературних джерел; відеоматеріалів і інтернет-сайтів; аналіз, систематизація й узагальнення теоретичного та емпіричного наукового матеріалу з проблеми інклюзивної освіти, що дозволило встановити особливості, динаміку та провідні напрями розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є факт, що протягом останніх років інклюзивна освіта є загальновизнаною парадигмою освіти в більшості країн світу. Офіційною точкою відліку початку громадського руху,

спрямованого на просування ідеї інклюзивної освіти у світі, є прийняття більшістю країн Саламанкської декларації (1994 р.), яка заклала ціннісні теоретичні орієнтири для створення, передусім, справедливої системи освіти як фундаменту нового інклюзивного суспільства. Однак, незважаючи на те, що процес упровадження ідеї інклюзивної освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я за кордоном охоплює значний період часу, активні міждисциплінарні дискусії з даного питання тривають до сьогодні, висуваючи на перший план нові проблеми та протиріччя.

Аналіз зарубіжних наукових розвідок дозволяє стверджувати, що науковці всього світу приділяють значну увагу досліджуваному питанню. Так, Н. Бічем та М. Руз зауважують, що жодне питання за всю історію педагогіки спеціальної й загальної освіти не викликало стільки дискусій протягом значного періоду часу, як інклюзія (Beacham & Rouse, 2012).

Вивчення зарубіжних джерел дозволило встановити, що наріжним каменем проблеми інклюзивної освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я є питання практичної реалізації даного процесу. Численні теоретичні дослідження зарубіжних учених, спрямовані на вивчення феномена «інклюзивна освіта» з точки зору філософії, політики, педагогіки, психології, соціології та освітнього менеджменту є великою цінністю в розвиткові ідеї інклюзії у світовому просторі.

Зазначимо, що в останні десятиліття розроблено чимало методичних посібників для педагогів і адміністрації шкіл, що реалізують інклюзивну освіту, і батьків дітей із обмеженими можливостями здоров'я. Однак, як правило, отримання такої допомоги є певною ідеальною теоретичною моделлю, яка визначає, «що» потрібно робити в контексті загальних вимог до проектування освітнього середовища, вибудовування суб'єкт-суб'єктних відносин і взаємодій, що, безсумнівно, є важливим. Але переважна кількість очікувань педагогів пов'язана з їх бажанням отримати вичерпну відповідь на питання «як».

Документальним свідченням посилення уваги з боку урядів більшості країн світу до необхідності проведення цілеспрямованої антидискримінаційної політики й закріплення права всіх дітей, особливо дітей із обмеженими можливостями здоров'я, на освіту, є ратифікація Конвенції «Про права інвалідів» (2006 р.).

Проведене дослідження показало, що прийняття даного міжнародного договору послужило потужним стимулом до вдосконалення національної освітньої політики в галузі реалізації інклюзивної освіти та до розширення кількості країн, які взяли на себе нові законодавчі зобов'язання. Однак, незважаючи на те, що в законодавстві більшості країн світу інклюзивна освіта розглядається як пріоритетний напрям реформування системи освіти в цілому, у той самий час у ньому можна зустріти низку стримуючих факторів, що перешкоджають проведенню інклюзії в загальноосвітніх школах. Так,

наслідком діючих у деяких країнах рамок законів «Про освіту», розпорядчих єдиних вимог до результатів освоєння освітньої програми, надання адресної допомоги тільки одній категорії дітей із обмеженими можливостями здоров'я (Мальта, Словенія), що вводять вікові обмеження в забезпеченні додаткової підтримки дітям усередині школи (Ісландія) є те, що в той самий час багато дітей виявляються позбавленими доступу до освіти. Традиційне стійке протистояння системи спеціальної та загальної освіти в Сербії й недостатня увага з боку уряду до проблем реалізації інклюзивної освіти, офіційно прийнятої в національній доповіді країни, призводять до того, що більшість дітей із обмеженими можливостями здоров'я отримують освіту в системі спеціальних шкіл, які традиційно розглядаються як освітні установи, які здатні надати таким дітям висококваліфіковану допомогу (Marcovic, Spacisour, 2010).

Виникнення зазначених проблем, на наш погляд, багато в чому обумовлено тим, що в низці країн, у яких інклюзивна освіта реалізується порівняно недавно, слабо розвинена антидискримінаційна політика й домінує вузьке розуміння сутності та цілей інклюзії. У зв'язку з цим необхідно звернути увагу на досвід зарубіжних країн, у яких імплементація міжнародних ініціатив в освітніх законах знаходить відображення в конкретних діях, що здійснюються урядом для зниження ризику ексклюзії та боротьби з дискримінаційними поглядами в суспільстві.

Так, наприклад, інклюзивна освіта в Японії розвивається в межах збалансованої моделі взаємодії системи загальної та спеціальної освіти в повній відповідності з прийнятою країною Конституцією та законом «Про освіту». Загальноосвітні класи, спеціальні класи та спеціальні школи є компонентами однієї освітньої системи – «Системи для забезпечення особливих освітніх потреб дітей», яку можна розглядати в якості пропедевтичного етапу на шляху японського суспільства до інклюзії (Japan: preparatory workshop, 2007; Takashi, 2013).

А основоположним документом, який регламентує інклюзивну освітню політику в Австралії, є Мельбурнська декларація «Про освіту молоді», що закликає міністерства всіх відомств до співпраці та активної взаємодії в даному процесі.

Незважаючи на те, що проблема інклюзивної освіти на державному рівні в Німеччині стала розглядатися порівняно недавно, зарубіжні педагоги відзначають, що в даний час урядом країни ініційований масштабний проект під назвою «Національний план дій», орієнтований на проведення інклюзії в суспільство через удосконалення всієї освітньої системи. Стратегічними завданнями є забезпечення доступності, прийняття та адаптації інклюзивної освіти (Niemeyer, 2014).

Однак, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що ідея інклюзивної освіти й сьогодні має своїх супротивників. Як і в кінці минулого століття, тривають дебати серед представників наукової спільноти, що

висувають аргументи «за» і «проти» реінтродукції даного процесу. З одного боку, глобальні цілі, заявлені в міжнародних програмах «Освіта для всіх» і «Цілі розвитку тисячоліття в освіті», до сьогодні повністю не досягнуті. З іншого боку, еволюція суспільної свідомості, що пройшла шлях від формального прийняття до розуміння актуальності й важливості ролі інклюзивної освіти в житті суспільства, є очевидною.

Так, згідно з новим документом ЮНЕСКО «Стратегії освіти на 2014–2021 рр.», розвиток системи освіти має здійснюватися в нерозривній єдності забезпечення підвищення її якості й відкритості протягом усього життя та сприяти формуванню інклюзивного суспільства. Цінність даного документа, на нашу думку, полягає в тому, що в ньому вперше принцип інклюзивності розглядається як основна вимога до оновлення змісту освітніх програм і системи оцінювання досягнень усіх учнів з урахуванням специфіки національних і регіональних контекстів.

Таким чином, узагальнення й систематизація зарубіжних матеріалів дозволили визначити, що на сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається посилення міжнародного співробітництва між багатьма країнами світу, обумовлене педагогічною та соціальною значущістю інклюзії, що сприяє створенню законодавчої бази в галузі інклюзивної освіти та цілеспрямованому проведенню політики, спрямованої на усунення можливих дискримінаційних бар'єрів як у системі освіти, так і в суспільстві в цілому.

Взявши до уваги важливість даних перетворень, ми дійшли висновку, що проблема забезпечення права дітей із обмеженими можливостями здоров'я на освіту актуалізує питання про готовність загальноосвітніх шкіл до реалізації інклюзивної освіти. Насамперед, ідеться про те, що, зробивши основний акцент на загальноприйнятих правових нормах, інклюзивна освіта покликана створити систему ціннісних орієнтацій демократичного суспільства, що розвивається, у якому поняття «різноманіття» є природною канвою. Проведення процедури оцінювання є першим важливим кроком у діагностиці особливих освітніх потреб дитини. Даний термін широко використовується в законодавчих документах різних країн світу, проте кількість типів класифікації за цією ознакою варіативна. Так, у Німеччині, Греції, Угорщині, Ісландії, Нідерландах, Іспанії, США до даної категорії належать, в основному, діти з обмеженими можливостями здоров'я. У Чехії, Естонії, Фінляндії, Латвії, Норвегії, Португалії, Великої Британії до цієї групи належать ще й діти з різних соціальних груп, і обдаровані діти. У той самий час відсутність чіткої градації дітей за категоріями в Австралії, Новій Зеландії, Швеції не є підставою для зближення даних країн у вирішенні проблеми інклюзивної освіти. В Австралії та Новій Зеландії цей термін застосовують до всіх дітей, яким необхідна додаткова підтримка, тоді як у Швеції особливі освітні потреби є підставою для навчання дитини у спеціальному класі.

Високо оцінюючи досвід Великої Британії в питаннях інтерпретації особливих освітніх потреб дітей, англійський педагог П. Вествуд, який займається дослідженням теоретичних проблем інклюзивної освіти в різних країнах світу, а також має практичний досвід у даній галузі, підкреслює непохитне дотримання педагогами Великої Британії визначення, прийнятого в законодавчих документах, відповідно до якого «кожен педагог повинен бути готовий до спільного навчання дітей із обмеженими можливостями здоров'я, а кожна школа повинна бути готова стати інклюзивною, здатною відповідати широкому колу освітніх потреб дітей» (Weswood, 2007).

На думку одного з провідних фахівців у галузі спеціальної освіти за кордоном С. Тейлора, результатом вузького розгляду поняття «особливі освітні потреби» з позиції розміщення дітей даної категорії у варіативних умовах (домашнє навчання, спеціалізовані установи, спеціальні школи, спеціальні класи в загальноосвітній школі, комбіновані класи), може призвести до того, що такі діти в буквальному сенсі виявляться заручниками такого континууму (Schooling without labels, 2010), потенційно провокуючи ризики ексклюзії.

У результаті аналізу зарубіжних джерел переконані, що сучасні педагоги різних країн мають спільні погляди на те, що кардинальні зміни, що зачіпають у деяких країнах світу проблеми модифікації інфраструктури школи та її організаційної структури, насамперед, повинні бути спрямовані на зміну ставлення з боку педагогічного колективу до різноманіття дітей і прийняття обґрунтованих кроків у створенні інклюзивної культури школи. Точкою відліку в цьому процесі слід вважати зміщення акцентів у детермінації цілей процедури оцінювання, щоб знизити рівень градації дітей, створити позитивне ставлення в колективі й забезпечити ситуацію успіху для розкриття їх потенціалу (Gardner & Boix-Mansilla, 1994; Koegel et al., 2012; Robertson et al., 2003).

Ми повністю поділяємо думку зарубіжних дослідників про те, що вивчення й розуміння відмінностей учнів допомагає педагогові ставити чіткі цілі та завдання освіти (Cole & Meyer, 1991; Erton, 2010; Zafar & Meenakshi, 2011), сприяючи індивідуальному прогресу дитини в широкому контексті, необмеженій межами академічних успіхів і досягнень. І саме інклюзивний клас є тим природним середовищем, у якому найкращим чином можуть бути виявлені навчальні, соціальні, емоційні проблеми дітей, що дозволяє найбільш точно визначити комплекс доцільних процедур підтримки й допомоги дитині та сім'ї (Stoutjesdijk et al., 2012) і підвищити рівень професійної компетентності педагога (Anjali & Quist, 2012).

У зв'язку з цим слід особливо відзначити вчених Німеччини, які зробили вагомий внесок у модернізацію діагностичних процедур, спрямованих на підвищення якості інклюзивної освіти й розширення штату педагогів залежно від діапазону потреб учнів школи (Graham, 2006; Niemeier, 2014).

Багаторічний практичний досвід американських педагогів у реалізації інклюзивної освіти дітей із обмеженими можливостями здоров'я привів їх до думки про те, що ефективність реалізації інклюзивної освіти цілком обумовлена тим, наскільки коректно вони будуть інтерпретовані, дійсно усвідомлені й упроваджені в інклюзивну програму загальноосвітньої школи за кордоном. Педагоги переконані в тому, що інклюзія, якщо вона наявна, то здатна збагатити як кожен аспект освітньої програми, так і кожного учасника, що поступово має привести до створення гармонійної та різноманітної спільноти.

Перевагами створеної й реалізованої ними інклюзивної програми є такі:

- інклюзивна програма, заснована на тому, що в усіх дітей є сильні та слабкі сторони, а не розглядає дітей із обмеженими можливостями здоров'я як частину загальноосвітньої програми, допомагає педагогам ефективно підтримати дітей і звернути їх сильні сторони в бік вирішення проблем, що виникають;

- успішна інклюзія означає не оволодіння педагогом новими вміннями й навичками, а новими способами відкриття кожної дитини в цілому й формує в педагогів уміння бачити взаємозв'язок між кожною дитиною та всіма дітьми класу;

- уміння розуміти цілі й завдання інклюзії сприяє розвитку й удосконаленню особистісного та професійного потенціалу педагога;

- продуктивне й безперервне співробітництво з батьками, передусім, надихає батьків, вселяє в них віру, що дозволяє краще пізнати дитину та природним шляхом розширити межі шкільної спільноти, виводячи багато питань на рівень зовнішніх відносин (Wanerman & Roffman, 2011).

У педагогічній літературі існує точка зору, згідно з якою успішна інклюзивна школа представлена взаємозалежною сукупністю таких компонентів:

- сильна позиція керівника школи, що цілком розділяє ідею інклюзивної освіти відповідно до принципів інклюзії;

- внутрішньошкільна політика, яка підтримує інклюзивну освіту;

- позитивний настрій педагогічного колективу, батьків і дітей по відношенню до дітей із обмеженими можливостями здоров'я;

- участь і взаємодія всього колективу школи у спільній роботі, спрямованій на реалізацію інклюзивної освіти;

- розвиток взаємопідтримки всередині шкільного колективу;

- безперервна спільна робота з командою міждисциплінарних фахівців;

- ефективна взаємодія з різними зовнішніми органами влади;

- адекватна ресурсна база, що включає в себе матеріально-технічне оснащення з урахуванням особистісних компонентів;

- безперервне підвищення кваліфікації всього колективу школи;

- тісна співпраця з батьками й по можливості цілеспрямоване включення батьків в освітній процес наскільки це можливо (Jonson, 2006; Kauffman et al., 2005; Rea et al., 2002).

Доцільним у нашому дослідженні вважаємо розглянути точку зору англійських учених, які запропонували універсальну теоретичну модель забезпечення інклюзії в школі. Відповідно до поглядів педагогів, процес реалізації інклюзивної освіти повинен передбачати такі положення:

- гнучкість по відношенню до індивідуальних характеристик дітей із обмеженими можливостями здоров'я. Дані діти ніколи не повинні бути ні відірвані від їхніх однолітків, ні безглуздо занурені в загальноосвітні класи. Необхідним є забезпечення цілого комплексу установок, що відповідають їх індивідуальності;

- визначення місця розміщення дитини є результатом ретельної діагностики, планування й моніторингу рівня індивідуального розвитку дитини і тотожне тому, як здійснюється моніторинг усіх дітей школи;

- використання ефективної та гнучкої підтримки з боку дорослого члена педагогічного колективу у випадках, коли це необхідно;

- гармонійне впровадження паралельної роботи двох педагогів загальної та спеціальної освіти;

- прийняття всім колективом школи ідеї інклюзії є важливим показником їх ідеології та сприяє розвитку їх здатності до ефективного вирішення труднощів, пов'язаних із різноманітними потреб дітей в одних і тих самих установках;

- безперервний супровід дитини з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому процесі покликане забезпечити підвищення рівня її досягнень через призму вимог школи, вихідного потенціалу й досягнень інших дітей із обмеженими можливостями здоров'я (Dyson et al., 2004).

Таким чином, аналіз показує, що в пошуку ідеальної моделі інклюзивної школи зарубіжні педагоги поступово приходять до розуміння того, що неможливо створити єдину модель інклюзії, яку можна адаптувати в кожній школі, так само як і не можна говорити про один, єдино правильний шлях її реалізації в загальноосвітньому процесі. Некоректно розглядати інклюзивну школу через призму її винятковості, тим самим забуваючи про те, що провідною метою інклюзії є створення «школи для всіх».

Багаторічний досвід зарубіжних країн показує, що одним із провідних бар'єрів у практичній реалізації інклюзивної освіти є ставлення батьків до інклюзивної освіти, в більшості випадків детерміноване традиційним поділом людей через призму понять «норма» й «відхилення від норми». У більшості випадків поява дітей із обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітньому класі викликає в батьків здорових дітей стурбованість, пов'язану з можливим пониженням якості освітнього процесу. Батьки вважають, що такі діти істотно відрізняються від їхніх однолітків, їх розвиток

обтяжений різними порушеннями. Широкий спектр їх особливих освітніх потреб може істотно ускладнити роботу педагогів загальної освіти й вимагає безперервного втручання з боку фахівців (Leyser & Kirk, 2004).

Однак, результати порівняльних досліджень педагогів різних країн світу довели, що активна участь батьків в освітньому процесі тільки позитивно впливає на зміни в емоційній, соціальній, навчальній сферах дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх здорових однолітків. До того ж, батьки є значущою та необхідною ланкою інклюзивної освіти, а процес пізнання дитини слід починати з глибокого й детального вивчення соціального контексту відносин, що склалися в сім'ї (Freeman & Alkin, 2000; Hunt & Goets, 1997; Saint-Laurent et al., 1998).

Так, у Великій Британії поширення набуває новий підхід, орієнтований на сім'ю дитини з обмеженими можливостями здоров'я (family-centered approach), закріплений у законодавчому документі «Green Paper» коаліційного права (2011 р.) і отримав свій подальший розвиток у законопроекті «Сім'я та діти» (2013 р.). Ці документи були розроблені з метою посилення прозорості у відносинах між сім'ями, які виховують дітей із обмеженими можливостями здоров'я, і системою освіти, установами рівноправної відповідальності сім'ї та школи за прийняті рішення, а також підвищення якості співпраці професійного співробітництва та взаємодії з іншими батьками.

Важливий внесок у генерування інклюзивної освіти вносить діяльність міжнародних організацій. Однією з таких міжнародних організацій є партнерська мережа DECET («Рання освіта й навчання в умовах різноманіття»), заснована в Бельгії. Дана партнерська мережа об'єднує організації, що працюють у різних областях раннього навчання з 14 країн Європи, Марокко та Центральної Америки. В основу роботи даної організації покладена Антидискримінаційна програма навчання («Anti-BiasApproach»). Провідною метою DECET є впровадження інклюзивної освіти в дошкільних установах за допомогою надання допомоги й підтримки дітям, батькам і педагогам.

У січні 2014 року Міжнародним відділом з питань дитинства, організованим Американською радою з питань дітей із особливими освітніми потребами, був розроблений документ, провідною метою якого стало усвідомлення нагальної необхідності зближення теоретичних досліджень і практичного досвіду в галузі інклюзивної освіти. В основу документа покладено віру в те, що тільки в тому випадку, якщо педагоги та сім'ї дітей із обмеженими можливостями здоров'я цілеспрямовано прагнуть опанувати теоретичними знаннями, уміннями й навичками інклюзивної освіти, то можливо досягти позитивних результатів усіма дітьми, їхніми батьками й педагогами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведений аналіз зарубіжних джерел дозволив установити, що лейтмотивом теоретичних і практичних досліджень сучасних учених

більшості країн світу проходить ідея, що витоки інклюзії знаходяться в родині. У зв'язку з цим у практиці інклюзивної освіти за кордоном актуалізуються питання, пов'язані з посиленням ролі батьків у процесі інклюзивної освіти, з розумінням необхідності зміни цілей проведення діагностичних процедур у напрямі обліку широкого кола індивідуальних потреб дітей як цінного ресурсу у вибудовуванні індивідуального маршруту розвитку дитини й удосконаленні педагогічної майстерності.

Необхідно відзначити, що, на наше глибоке переконання, інклюзивна школа – це школа з високим рівнем інклюзивної культури; продуктивною міждисциплінарною співпрацею; згуртованим колективом однодумців, в основі діяльності яких лежить безперервна рефлексія, максимально орієнтована на глибоке вивчення дискримінаційних бар'єрів, що перешкоджають повноцінному включенню й участі дітей у широкий освітній контекст і відображена в конкретних заходах щодо їх усунення.

Завершуючи огляд сучасних тенденцій у розвитку інклюзивної освіти за кордоном є важливим виділити в контексті нашого дослідження такі результати:

- посилення міжнародного співробітництва між країнами та імплементація міжнародних ініціатив у національну законодавчу базу: національні державні програми, спрямовані на цілеспрямоване просування антидискримінаційної політики та створення інклюзивних шкіл;

- підвищення соціальної та педагогічної значущості інклюзії та розширення меж взаємодії учасників інклюзивної освіти в системі «сім'я-школа-спільнота-суспільство», засновані на підвищенні якості партнерських відносин у межах міждисциплінарної співпраці;

- зміцнення позитивного й ціннісного ставлення до різноманіття потреб дітей в інклюзивну класі, особливо дітей із обмеженими можливостями здоров'я, і зміна процедур діагностики й оцінювання їх освітніх потреб, які базуються на тісній міждисциплінарній співпраці, особливо з батьками таких дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anjali, J., Quist, C. (2012). Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*, 12 (3), 14-17.
2. Beacham, N., Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion in inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 3-11.
3. Cole, D. A., Meyer, L. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *The Journal of Special Education*, 25 (3), 340-351.
4. Dyson, A., Howes, A., Roberts, B. (2004). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. *Cambridge Journal of Education*, 34 (2), 143-155.
5. Erton, I. (2010). Relations between personality traits, language learning styles and success in foreign language achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 115-126.

6. Freeman, S. F. N., Alkin, M. C. (2000). Academic and Social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (3), 3-18.
7. Gardner, H., Boix-Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding within and across the disciplines. *Educational Leadership*, 51, 14-18.
8. Graham, C. (2006). A Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International journal of Inclusive education*, 10, 3-25.
9. Hunt, P., Goets, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practice and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of the Special Education*, 31, 3-35.
10. *Japan: preparatory workshop on inclusive education. East Aisha* (2007). UNESCO: International Bureau of Education.
11. Jonson, K. F. (2006). *60 Strategies for Improving Reading Comprehension in Grades K-8*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
12. Kauffman, J., Landrum, T. J., Mock, D., Sayeski, B., Sayeski, K. S. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special education*, 26 (1), 2-6.
13. Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral practice*, 19, 401-412.
14. Leyser, Y., Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51 (3), 271-85.
15. Marcovic, M. R., Spacisour, B. B. (2010). Education in Serbia: Inclusive and ELearning opportunities. *Serbian Journal Of Management*, 5 (2), 271.
16. Niemeyer, M. (2014). The rights to inclusive education in Germany. *The Irish Community Development Law*, 3 (1), 49-64.
17. Rea, P. J., McLaughlin, V. L., Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68 (2), 203-222.
18. Robertson, K., Chamberlain, B., Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123-130.
19. Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J. (1998). Academic achievements effects of an in-class service model on student with or without disabilities. *Exceptional school students with moderate mental retardation*, 64, 239-253.
20. *Schooling without labels: parents, educators, and inclusive education* (2010). Temple University Press.
21. Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M., Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 92-104.
22. Takashi, J. (2013). Multiple intelligence theory can help promote inclusive education for children with intellectual disabilities and developmental disorders: Historical reviews of intelligence theory, measurement methods, suggestions for inclusive education. *Creative education*, 4 (9), 605-610.
23. Wanerman, T., Roffman, L. (2011). *Including One, Including All: A Guide to Relationship-Based Early Childhood Inclusion*. Redleaf Press.
24. Weswood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special needs*. Routledge.

25. Zafar, S., Meenakshi, K. (2011). A study on the relationship between extroversion introversion and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1 (1), 33-40.

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина. Основные направления развития инклюзивного образования на современном этапе: опыт зарубежных стран.

В статье выявлены и охарактеризованы основные направления развития инклюзивного образования за рубежом на современном этапе. Проанализированы теоретическая научная литература и практический опыт ученых разных стран по реализации инклюзивного образования. Определено, что на современном этапе развития общества наблюдается усиление международного сотрудничества между многими странами мира, обусловленное педагогической и социальной значимостью инклюзии, что способствует созданию законодательной базы в области инклюзивного образования и целенаправленному проведению политики, направленной на устранение возможных дискриминационных барьеров как в системе образования, так и в обществе в целом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, развитие инклюзивного образования, современный этап, зарубежные страны.

SUMMARY

Chystiakova Iryna. Main directions of development of inclusive education at present stage: foreign experience.

The aim of the article is to identify and characterize the main directions of development of inclusive education abroad at present stage.

Research methods. *Comparative analysis of foreign and domestic psychological-pedagogical, historical, literary sources; video materials and internet sites; analysis, systematization and generalization of theoretical and empirical scientific material on the problem of inclusive education, which allowed to establish the peculiarities, dynamics and leading directions of development of inclusive education abroad.*

Research results. *It has been determined that at present stage of development of the society there is an intensification of international cooperation between many countries of the world conditioned by pedagogical and social significance of inclusion, which contributes to creation of a legislative framework in the field of inclusive education and purposeful pursuit of policies aimed at eliminating possible discriminatory barriers both in the education system, and in society as a whole.*

Conclusions. *Conducted analysis of foreign studies has shown that origins of inclusion are in the family. In this regard, in the practice of inclusive education abroad the issues related to strengthening of parents' role in the process of inclusive education, understanding of the need to change the objectives of conducting diagnostic procedures in order to account for a wide range of individual needs of children as a valuable resource in building an individual route of child's development and improvement of pedagogical skills gain relevance.*

It should be noted that, according to our deep conviction, an inclusive school is a school with a high level of inclusive culture; productive interdisciplinary cooperation; united group of like-minded people, whose activity is based on continuous reflection, deep study of discriminatory barriers that impede full inclusion and participation of children in a broad educational context and is reflected in concrete measures for their elimination.

Key words: inclusive education, development of inclusive education, present stage, foreign countries.

Олег Яцино

Департамент кадрової політики

Міністерства оборони України (м. Київ)

ORCID ID 0000-0002-5340-8355

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/071-080

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ СЛУЖБ ПЕРСОНАЛУ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ США

У статті розглядаються специфічні особливості організації підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу у збройних силах США. До таких особливостей можна віднести: відсутність підготовки офіцерів для служб персоналу на тактичному рівні, обов'язковість проходження курсів підвищення кваліфікації під час кожного просування по кар'єрним щаблям, підготовку офіцерів генерал-ад'ютантської служби підрозділів управління кадровими ресурсами у військових навчальних закладах за суміжною військово-обліковою спеціальністю, типовість нормативно-правових документів, які використовуються у процесі організації навчально-тренувальних курсів і підвищення кваліфікації для всіх видів збройних сил США, постійну зацікавленість та всебічне сприяння військового керівництва США в самостійному підвищенні професійного рівня фахівцями служб персоналу.

Ключові слова: кадровий менеджмент, служба персоналу, підвищення кваліфікації, система військово-професійної освіти, збройні сили США, особливості.

Постановка проблеми. Запровадження у Збройних силах України структур служб персоналу за стандартами армій країн-членів НАТО потребує також удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців для цих служб. Це, у свою чергу, вимагає ретельного аналізу й наукового осмислення досвіду вирішення подібних проблем в інших країнах. У цьому контексті важливим є аналіз та узагальнення досвіду підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу, накопиченого у збройних силах США, з'ясування й визначення особливостей його організації на сучасному етапі. Узагальнення американського досвіду в цій сфері дозволить глибше осмислити специфіку системи управління персоналом в арміях НАТО, уникнути помилок при підготовці фахівців для служб персоналу Збройних Сил України, а також є одним із найважливіших інструментів розроблення й упровадження сучасних концепцій навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемні питання підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу збройних сил США, тією чи іншою мірою, аналізувалися в наукових працях закордонних і вітчизняних дослідників (В. Артюх, Є. Брижаний, О. Клименко, А. Матвєєв, М. Нецадим, В. Радецький, І. Романченко, В. Телелим, О. Тракалюк, А. Стрілецький, М. Шевченко, В. Ягупов та ін. (Брижаний, Підготовка)). Їх аналіз і систематизація дозволяє стверджувати, що ці питання розглядалися

переважно в контексті проблеми кадрової політики, кадрового менеджменту, організації американської системи професійної освіти загалом і системи підготовки офіцерських кадрів для збройних сил США, зокрема, а також підвищення ефективності використання кадрового потенціалу у Збройних Силах України. Разом із тим, нагальна потреба вдосконалення системи підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу Збройних Сил України потребує системного узагальнення американського досвіду підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу у збройних силах США.

Метою статті є аналіз, узагальнення та з'ясування особливостей організації підвищення кваліфікації офіцерів служби персоналу для збройних сил США.

Методи дослідження. Під час дослідження використовувалися теоретичний аналіз вітчизняної й зарубіжної науково-педагогічної літератури для визначення стану дослідження проблеми; змістовний аналіз інформаційних джерел та документації для виділення особливостей організації підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу у збройних силах США.

Виклад основного матеріалу. Сучасна служба персоналу у збройних силах США є важливою ланкою в управлінні людськими ресурсами, кадровому менеджменті та управлінні персоналом. Її представники беруть активну участь в обґрунтуванні принципів і напрямів кадрової стратегії, політики формування та вдосконалення архітектури наявного й перспективного кадрового господарства, здійсненні кадрового менеджменту та у вирішенні багатьох інших проблемних питань щодо кадрового забезпечення життєдіяльності та функціонування збройних сил США. У сучасних умовах військовій службі персоналу в США є суб'єктами здійснення кадрової політики і кадрової роботи, а також безпосередньо включені до реалізації завдань стратегічного розвитку американських збройних сил шляхом їх забезпечення висококваліфікованими кадрами.

Сполучені Штати Америки для забезпечення ефективної підготовки офіцерських кадрів створили систему військової підготовки, яка розподілена на три основні підсистеми:

1. Військові заклади освіти міністерства оборони.
2. Курси позавійськової підготовки офіцерів резерву – ROTC (Reserve Officers Training Corps) при цивільних вищих навчальних закладах.
3. Прямий набір цивільних осіб на офіцерські посади.

У США здійснюється цілеспрямована професійна підготовка фахівців служб персоналу, відповідно до їх завдань і функцій визначається зміст підготовки й необхідний час щодо підготовки таких військових фахівців. Водночас необхідно зазначити, що переважну більшість технічних та інженерних посад кадрової роботи у службі персоналу в збройних силах США обіймають цивільні фахівці та сержанти, які пройшли відповідні спеціалізовані курси професійної підготовки.

Слід підкреслити, що система військово-професійної освіти в США базується на широкій мережі навчальних закладів, які відрізняються один від одного за відомчою приналежністю. Це дозволяє максимально динамічно та з високою якістю здійснювати підготовку кваліфікованих фахівців для всіх родів і видів військ збройних сил США (Стрілецький, Система підготовки). Крім того, військовослужбовці можуть підвищувати рівень загальноосвітньої та професійної підготовленості в інститутах заочного навчання через свої відділення, що функціонують при коледжах і університетах (Брижаний, Підготовка). Існує також і система підготовки цивільних спеціалістів для служб персоналу збройних сил Сполучених Штатів Америки (MOS 42A), які є консультантами відділу кадрових ресурсів, практикуючими спеціалістами у партнерів з питань стратегічного планування на всіх рівнях збройних сил.

Заклади освіти, які займаються підготовкою та підвищенням загальноосвітньої і військово-спеціальної кваліфікації офіцерів, мають певні характеристики, відповідно до яких їх можна розподілити на військові навчальні заклади, що здійснюють:

- вищу професійну загальноосвітню й базову військову підготовку;
- перепідготовку або додаткову поглиблену професійну загальноосвітню й військово-спеціальну підготовку;
- підвищення військової кваліфікації;
- підвищення рівня загальноосвітньої, спеціальної та професійної підготовки;
- вищу військову підготовку.

У цивільних закладах вищої освіти, що мають курси ROTC, проводиться вища спеціальна загальноосвітня й загальна військова підготовка.

Крім того, місцем перепідготовки та підвищення військової кваліфікації офіцерів (без присудження більш високого ступеня загальної освіти) є курси перепідготовки та вдосконалення, що функціонують при навчальних центрах і школах родів військ (сил) та служб. У навчальних центрах і школах родів військ організовується перепідготовка офіцерів із вислугою до 10 років, у командно-штабних коледжах – з вислугою від 10 до 15 років. Кількість таких курсів не постійна. Їх число змінюється в залежності від обстановки й потреби в тих чи інших фахівцях. Терміни навчання визначаються складністю спеціальності військовослужбовця і складають від декількох тижнів до 1,5 років.

Офіцерський склад, у тому числі і служб персоналу, проходить навчання на курсах, як правило, у три етапи. Перший етап – курси спеціалізації офіцерів, які отримали первинне офіцерське звання. У сухопутних військах всі офіцери перед призначенням на посаду проходять курси спеціалізації в обов'язковому порядку протягом 4–8 тижнів. Другий етап – курси вдосконалення офіцерів. Курси готують офіцерів для ланки

«рота – батальйон» і їм рівних. Термін навчання становить від 12 до 36 тижнів. На курси направляються офіцери всіх родів військ і служб, які прослужили на офіцерських посадах від 2 до 5 років. Третій етап – курси підвищеної підготовки офіцерів. Курси проходять офіцери, які прослужили у військах від 5 до 10 років, для роботи на командних і штабних посадах у ланці «бригада (полк) – дивізія». Термін навчання в залежності від спеціалізації – від 16 до 38 тижнів.

Вищу військову підготовку офіцери всіх органів управління збройних сил США отримують у коледжі виду збройних сил або об'єднаних військово-навчальних закладах.

Так, у сухопутних військах США підготовка офіцерського складу здійснюється:

- в армійському командно-штабному коледжі, який готує командний склад для ланки «батальйон – полк – бригада», а також офіцерів штабів дивізій і корпусів. Офіцери, які направляються на навчання, повинні мати вислугу 10–15 років та військове звання «майор – підполковник»;
- в армійському військовому коледжі з підготовки офіцерів командної ланки «дивізія – армійський корпус – командування сухопутних військ США на театрі військових дій», а також офіцерів для роботи в центральному апараті міністерства оборони. Офіцери, які направляються на навчання, повинні мати військове звання «підполковник – полковник» з вислугою 15–22 роки;
- у національному військовому коледжі здійснюється підготовка старших офіцерів міністерства оборони, об'єднаних командувань збройних сил США і Північноатлантичного альянсу.

У всіх названих військово-навчальних закладах, які здійснюють вищу військову підготовку, термін навчання становить 10 місяців (Матвеєнко, Система вищої військової освіти).

Головними особливостями сформованої системи підготовки офіцерів в армії США є: безперервність і гнучкість; значний внесок цивільних вишів у комплектуванні первинних офіцерських посад; наявність мережі шкіл, навчальних центрів, курсів підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації військових кадрів, число і рівень яких змінюються залежно від обстановки і потреби збройних сил США в тих чи інших спеціальностях; короткостроковість військової підготовки командних кадрів збройних сил США у військових коледжах, які є за своєю сутністю вищими академічними курсами.

Під поняттям «підвищення кваліфікації особового складу в збройних силах США» розуміється, у першу чергу, створення сприятливих організаційно-педагогічних умов для успішного виконання військовослужбовцями та цивільним персоналом функціональних обов'язків за призначенням і реалізації їх особистісних перспектив щодо подальшого просування по службі. Основу для якісного підвищення кваліфікації

особового складу складає концепції неперервної освіти, значний вплив на формування якої здійснили такі організації, як ООН, ЮНЕСКО та Міжнародна організація праці (МОП). У низці документів, прийнятих ними, концептуально обґрунтовувалися підходи до розв'язання проблем професійної освіти з ерахуванням тенденцій у світовому економічному розвитку. Зокрема, у «Рекомендації щодо професійного навчання», прийнятій у 1962 р. на Генеральній конференції МОП, потреба в неперервності професійного навчання була закріплена у відповідно сформульованому принципі: навчання є процесом, який триває протягом усього трудового життя людини відповідно до її потреб як індивідуума і члена суспільства. Подальшого розвитку проблеми неперервної освіти отримали в таких документах Генеральної конференції ООН з питань освіти, науки і культури, як «Рекомендація щодо професійного і технічного навчання» (1974 р.), «Рекомендація щодо розвитку освіти дорослих» (1976 р.), а також у програмах Генеральної конференції ЮНЕСКО «Освіта для усіх протягом усього життя» і «Реформа освіти в перспективі освіти протягом життя», прийнятих у 1997 р. (Собчак, 2004, с. 149). Загальні принципи, сформульовані в цих документах, були покладені в основу формування систем підготовки та підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу збройних сил Великої Британії, Німеччини, Канади та США.

Сучасна система підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу у збройних силах США має дві основні організаційні моделі:

- на базі закладів освіти;
- безпосередньо на місцях служби.

Однією з суттєвих особливостей підвищення кваліфікації цих фахівців є застосування гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очної й заочної організаційної форми навчання, виїзних форм підвищення кваліфікації, безоплатний характер навчання, звільнення на період курсів від виконання службових обов'язків за основним місцем служби, зазначення в контракті позиції щодо підвищення кваліфікації в конкретному обсязі, постійне оцінювання професіоналізму цих фахівців тощо.

Доцільно підкреслити такий важливий аспект: відбір офіцерів для призначення на посади у службу персоналу збройних сил США здійснюється з офіцерів, які зарекомендували себе з позитивної сторони та прослужили після закінчення навчального закладу на офіцерських посадах не менше 3-х років (New DASD for training and education visits DLIFLC). Обов'язковою умовою призначення на ці посади виступає наявність в офіцерів досвіду роботи з особовим складом на командних посадах і служби у відповідних видах збройних сил США.

Аналіз організаційних аспектів підготовки й підвищення кваліфікації таких фахівців дає підстави стверджувати, що вона має низку специфічних особливостей, на яких зупинимось детальніше.

Перша особливість витікає з того, що у США підготовка офіцерів для служб персоналу на тактичному рівні не здійснюється. У зв'язку з цим, для набуття відповідних професійних і фахових знань і вмінь відібраними кандидатами у збройних силах США запроваджена їх підготовка на курсах перепідготовки та підвищення кваліфікації при командно-штабних коледжах сухопутних військ, військово-повітряних і військово-морських сил, терміном від 3 до 5 місяців без отримання ступеня вищої освіти. Зокрема, для досягнення цілей у межах задоволення потреб кадрових органів Сухопутних військ збройних сил США функціонує Коледж підготовки штабних офіцерів із питань менеджменту «Army Management Staff College», який знаходиться поряд із Командно-штабним коледжем Сухопутних військ (н.п. Лівенворс, шт. Канзас) (Army Management Staff College (AMSC)).

Друга особливість полягає в регулярному навчанні на курсах підвищення кваліфікації та обов'язковості їх проходження під час кожного просування по щаблям військової або цивільної службової кар'єри. Протягом всієї військової та цивільної службової кар'єри, фахівці кадрових органів збройних сил США проходять професійні курси допідготовки та підвищення кваліфікації терміном від 5 до 10 місяців. Так, наприклад, офіцер служби персоналу зі штатно-посадовою категорією «капітан», після відповідного терміну служби (загальна вислуга 4–10 років), проходить курси підвищення кваліфікації по управлінню людськими ресурсами та може бути призначений на посаду служби персоналу дивізії зі штатно-посадовою категорією «майор» (загальна вислуга 11–16 років). Після чого офіцер може бути призначений до управління армійського корпусу зі штатно-посадовою категорією «підполковник» (загальна вислуга 17–22 років), у подальшому – можливе призначення в об'єднані штаби НАТО на посади офіцера служби персоналу зі штатно-посадовою категорією «полковник» (загальна вислуга більше 22 років).

Третя особливість: підготовка офіцерів генерал-ад'ютантської служби підрозділів управління кадровими ресурсами здійснюється у військових закладах освіти за суміжною військово-обліковою спеціальністю (наприклад, десант, розвідка тощо) та в такій послідовності:

- базовий курс підготовки офіцерів генерал-ад'ютантської служби;
- курси підвищення кваліфікації капітанів генерал-ад'ютантської служби;
- курси підготовки офіцерів командування та Генерального штабу (середній рівень освіти (ILE, IntermediateLevelEducation)) у командно-штабному коледжі;
- вищий військовий коледж (SSC, Senior Service College) (Науково методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, 2017, с. 132).

Для військовослужбовців, які займаються питаннями управління персоналу, існує два ключових навчальних курси до підготовки – базовий

та ускладнений курси підготовки офіцерів кадрових органів («The Adjutant General's Basic Course» та «The Adjutant General's Advanced Course»).

Початкове навчання фахівця людських ресурсів складається з двох блоків: 10 тижнів Основного бойового навчання та дев'яти тижнів Поглибленого індивідуального навчання з інструкціями на робочому місці щодо систем людських ресурсів. При цьому передбачено як теоретичну, так і практичну підготовку.

Додаткові блоки навчальних дисциплін можуть бути надані в залежності від виду посади, на яку призначають кандидата.

Наступна – четверта – особливість полягає в типовості для всіх видів збройних сил США нормативно-правових документів, які використовуються у процесі організації навчально-тренувальних курсів і підвищення кваліфікації. Як приклад можна взяти Сухопутні війська збройних сил США. До основних документів, які визначають завдання в цій сфері, належать: а) Багатовидова публікація (інструкція) Голови об'єднаного комітету начальників штабів збройних сил США щодо кадрової політики у військах від 31.05. 2016 року (Joint publication, 2016); б) Концепція Сухопутних військ збройних сил США щодо використання людського ресурсу, яка опрацьована командуванням Сухопутних військ з питань доктрин та підготовки (від 25.05. 2014 року) (TRADOC Pamphlet 525-3-7); в) Концепція Сухопутних військ збройних сил США з питань використання офіцерського складу, опрацьована командуванням Сухопутних військ з питань доктрин та підготовки (від 19.12. 2012 року) (TRADOC Pamphlet 525-3-0); г) Інструкція Сухопутних військ збройних сил США щодо політики Сухопутних військ щодо професіоналізації та розвитку лідерських якостей у військовослужбовців (від 05.04. 2017 року) (Army Regulation 600–100).

І нарешті, остання – п'ята – особливість, яка пов'язана з тим, що військове керівництво США проявляє постійну зацікавленість у самостійному підвищенні фахового рівня фахівцями служб персоналу і всіляко цьому сприяє. Зокрема, керівництвом активно заохочується навчання офіцерів у цивільних закладах вищої освіти, наприклад, за спеціальністю «управління персоналом».

У цьому контексті доцільно зазначити, що в багатьох американських коледжах і університетах існують програми, після набуття освіти, за якими можна отримати відповідну ступінь у галузі управління персоналом, управління людськими ресурсами, трудових відносин, адміністрування людських ресурсів, навчання та розвитку персоналу. Спеціальні курси, що сприяють кар'єрі у сфері людських ресурсів, можна закінчити на таких факультетах (відділеннях або інших структурних підрозділах), як управління бізнесом, методологія навчання, розвиток організацій, послуги для людей, комунікації, державне управління або в окремих спеціалізованих інститутах (структурних підрозділах) із підготовки фахівців у галузі управління людським ресурсами.

У зв'язку з тим, що для ефективної роботи у сфері управління людськими ресурсами бажано мати міждисциплінарну підготовку, чимало фахівців вчаться на спеціальних курсах у галузі соціальних наук і бізнесу. Для подальшого підвищення кваліфікації та кар'єрного зростання для фахівців із управління людськими ресурсами діють спеціалізовані курси з компенсацій і винагороди за працю, найму персоналу, оцінювання ефективності діяльності персоналу, а також курси з принципів менеджменту, організаційного структурування, психології на промисловості, соціології, політичних наук, загальної економіки й економіки праці, статистики, трудового законодавства тощо (Науково методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, 2017, с. 134-135).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у збройних силах США накопичено багатий досвід щодо організації системи підвищення кваліфікації військових фахівців для служби персоналу. Аналіз та узагальнення цього досвіду показує, що зміст підвищення кваліфікації цих фахівців тісно пов'язується зі службовими функціями й завданнями, виконання яких покладається на них, а організація цієї системи має низку специфічних особливостей, наукове осмислення та врахування яких у процесі вдосконалення вітчизняної системи підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу Збройних Сил України значно сприятиме організаційному її вдосконаленню та підвищенню ефективності.

У подальшому перспективним є вивчення керівних документів, які діють у системі підвищення кваліфікації офіцерів служб персоналу збройних сил США, аналіз навчальних дисциплін, які викладаються у процесі підготовки та їх навчальних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Army Management Staff College (AMSC)*. Retrieved from: <https://usacac.army.mil/organizations/cace/amsc>.
2. *Army Regulation 600–100 «Army Profession and Leadership Policy»*. Headquarters. Department of the Army. Washington, DC 5 April (2017).
3. *Joint publication (JP) 1–0, Joint Personnel Support* (2016).
4. *New DASD for training and education visits DLIFLC*. Retrieved from: <http://www.dliflc.edu/new-dasd-for-training-and-education-visits-dliflc/>.
5. *TRADOC Pamphlet 525-3-0 «The U.S. Army Capstone Concept»* (2012). Department of the Army. Headquarters. United States Army. Training and Doctrine Command. Fort Eustis, Virginia VA 23604-5763. 19 December 2012.
6. *TRADOC Pamphlet 525-3-7 «The U.S. Army Human Dimension Concept»* (2014). Department of the Army. Headquarters. United States Army. Training and Doctrine Command. Fort Eustis, Virginia 23604 2014. 39 p.
7. Брижати́й, Є. І. Підготовка офіцерських кадрів Збройних Сил України з урахуванням досвіду провідних країн світу. Режим доступу: <https://konferenciya.jimdo.com/1-%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D0%BE%D0%BA/B9-17-04/> (Bryzhatyi, Ye. I. *Training of officer personnel of the Armed Forces of Ukraine taking into*

account the experience of the leading countries of the world. Retrieved from: <https://konferenciya.jimdo.com/1-%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%80%D1%8F%D0%BC%D0%BE%D0%BA/B9-17-04/>).

8. Матвєєнко, А. А. Система вищої військової освіти в США. Режим доступу: http://artofwar.ru/k/kamenew_anatolij_iwanowich/sshasistemawoennogoobrazowanijanac_halo21weka.shtml (Matvieienko, A. A. *The system of higher military education in the United States*. Retrieved from: http://artofwar.ru/k/kamenew_anatolij_iwanowich/sshasistemawoennogoobrazowanijanac_halo21weka.shtml).

9. Науково методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України (2017). Удосконалення національної системи військової освіти відповідно до стандартів підготовки фахівців у навчальних закладах країн-членів НАТО (Звіт про НДР. Державний реєстраційний номер 0117U002884). Київ (Scientific methodological center of personnel policy of the Ministry of Defense of Ukraine (2017). *Improvement of the national military education system in accordance with the standards of training of specialists in education institutions of NATO countries* (SPW Report, State Registration Number 0117U002884). Kiev).

10. Собчак, Н. М. (2004). Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Sobchak, N. M. (2004). *Content and forms of vocational training of social workers in the United States continuing education system* (PhD thesis). Ternopil).

11. Стрілецький, А. Система підготовки офіцерських кадрів у США. Режим доступу: <http://pentagonus.ru/publ/9-1-0-230> (Streletskyi, A. *System of training officer personnel in the USA*. Retrieved from: <http://pentagonus.ru/publ/9-1-0-230>).

РЕЗЮМЕ

Яцыно Олег. Особенности повышения квалификации специалистов служб персонала в вооруженных силах США.

В статье рассматриваются специфические особенности организации повышения квалификации специалистов служб персонала в вооруженных силах США. К таким особенностям можно отнести: отсутствие подготовки офицеров для служб персонала на тактическом уровне, обязательность прохождения курсов повышения квалификации при каждом продвижении по карьерной лестнице, подготовку офицеров генерал-адъютантской службы подразделений управления кадровыми ресурсами в военных учебных заведениях по смежной военно-учетной специальности, типичность нормативно-правовых документов, используемых в процессе организации учебно-тренировочных курсов и повышения квалификации для всех видов ВС США, постоянную заинтересованность и всестороннее содействие военного руководства США в самостоятельном повышении профессионального уровня специалистами служб персонала.

Ключевые слова: кадровый менеджмент, служба персонала, повышение квалификации, система военно-профессионального образования, вооруженные силы США, особенности.

SUMMARY

Yatsino Oleh. Features of the advanced training of personnel services in the US armed forces.

The article deals with the specific features of organization of advanced training of specialists of personnel services of US armed forces. These features include lack of training of

officers for personnel at the tactical level, the obligatory completion of advanced training courses during each career advancement, training of officers of the adjutant general service of the personnel management units at the military education institutions for the adjacent military-account specialty, typology of normative legal documents used in the process of organization of training courses and advanced training for all types of US armed forces, constant interest and full support of the US military leadership to independently enhance professional level by the specialists of personnel services of US armed forces.

In this context, it is noted that many American civilian education institutions have programs that can be followed by training in the field of human resources management, labor relations, training and staff development. Special courses in human resources care can be completed at such departments (or other structural units) as business management, teaching methodology, organization development, services for people, communication, government, or in selected specialized institutes (structural subdivisions) for training specialists in the field of human resources management.

The article presents peculiarities of organization of training and taking advanced training courses by military specialists of the US Army personnel services at the appropriate education institutions.

Key words: *personnel management, personnel service, advanced training, military vocational education system, US armed forces, specifics.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 930.1(477) «193»

Володимир Бугрій

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7123-6219

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/081-090

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В СУМСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

Мета статті: дослідити організаційно-змістові засади та умови становлення професійної історичної освіти в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел. Результати дослідження: суттєво доповнено уявлення про діяльність соціально-економічного відділення Сумського інституту соціального виховання, на якому велася підготовка вчителів-істориків. Практичне значення дослідження: висвітлено історико-педагогічний досвід, який сприяє розбудові сучасної моделі професійної історичної освіти в педагогічних університетах. Висновки та перспективи подальших наукових розвідок: встановлено, що професійна історична освіта запроваджується в Сумському державному педагогічному університеті на межі 20–30-х рр. ХХ ст. Подальшого дослідження потребує стан історичної освіти і науки в Сумському державному педагогічному університеті напередодні Другої світової війни.

Ключові слова: професійна історична освіта, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, соціально-економічне відділення, кафедра історії, студенти-історики.

Постановка проблеми. Діяльність Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, підготовка в ньому фахівців є важливою складовою соціального, інтелектуального, культурного життя краю і тому являє собою цінний об'єкт для сучасних дослідницьких практик. Особливе наукове значення має вивчення становлення та розвитку професійної історичної освіти в цьому закладі вищої освіти, оскільки тривалий час він був єдиним центром на Сумщині, де генерувалися історичні знання й готувалися фахівці-історики.

Дане дослідження має і певне стратегічне значення, оскільки пізнання особливостей підготовки істориків на різних етапах, у різних навчальних закладах допомагає сформувати цілісне уявлення про розвиток національної освіти, сприяє знаходженню оптимальних шляхів її розбудови.

З огляду на вищезазначене, доцільність даного дослідження зумовлюється необхідністю подолання фрагментарності знань щодо становлення історичної освіти в конкретному вищому педагогічному навчальному закладі, потребою аналізу здобутого досвіду з метою його творчого осмислення й застосування в ході модернізації підготовки учительських кадрів.

Аналіз актуальних досліджень. В історико-педагогічних працях вивчалось широке коло питань, які стосувалися історичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах. До найбільш глибоких робіт слід віднести монографії А. Булди, В. Майбороди, докторські дисертації Н. Венцевої, С. Нікітченої. Методична підготовка вчителя історії знайшла своє відображення в доробку В. Бенери, Т. Горохівської, І. Єрмакової, Л. Куликової, Г. Мішечкіна, І. Шумілової та ін. Історична освіта в окремих вищих педагогічних навчальних закладах досліджувалася С. Буряк, А. Климовим, В. Курилом, А. Кухтином, В. Левченком, О. Ляпіною та ін. Історії Сумського державного педагогічного інституту присвячені праці Л. Корж-Усенко. Проте, аналіз наукових праць свідчить, що в історико-педагогічній літературі до цього часу немає комплексної праці, де б висвітлювався процес становлення та розвитку історичної освіти в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Мета статті – дослідити організаційно-змістові засади та умови становлення професійної історичної освіти в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення джерел.

Виклад основного матеріалу. Становлення професійної історичної освіти в Сумському державному педагогічному університеті розпочинається на межі 20–30-х рр. ХХ ст., у часи, коли навчальний заклад ще мав назву Сумського педагогічного технікуму. Саме в цей період сталінське керівництво, оголосивши про початок «наступу соціалізму по всьому фронту», взялося за уніфікацію вищих навчальних закладів. Формальним обґрунтуванням цього було те, що для реалізації завдань індустріалізації необхідно готувати рівнозначних за кваліфікацією фахівців у різних республіках СРСР. Про відставання в кількості та якості підготовки кадрів від темпів соціалістичного будівництва йшлося на липневому і листопадовому 1929 р. пленумах ЦК ВКП(б). При цьому вказувалося на недостатність знань не лише у фахівців технічних спеціальностей, а й у працівників освіти – учителів та викладачів. Недоліки в системі професійної педагогічної освіти України стали предметом розгляду на РНК УСРР у березні 1929 р. У результаті була прийнята постанова «Про підготовку викладачів у педвузах, педтехнікумах і перепідготовку вчителів», яка зобов'язала Народний комісаріат освіти зміцнювати матеріальну базу педагогічних навчальних закладів, поліпшувати викладання дисциплін та якість практики. Ще однією, можливо навіть головною, причиною уніфікації вищої освіти був політичний фактор, оскільки автономність національних освітніх систем заважала формуванню радянської імперії та тоталітарного режиму Сталіна.

Остаточна реорганізація системи вищої освіти України була проведена в 1930 р. У травні цього року вийшла постанова РНК УСРР «Про

реорганізацію Вишів, ВТИШів та Технікумів і про передачу їх у відання відповідних наркоматів», а в липні урядом було видано постанову, яка безпосередньо стосувалася педагогічних навчальних закладів – «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти». Відповідно до цих документів, до системи вищої педагогічної освіти увійшли інститути двох типів: інститути соціального виховання та педагогічні інститути.

Після цього стрімко зростає кількість педагогічних ВНЗ в Україні. Якщо в 1929–1930 навчальному році їх було 13, то в 1930–1931 – уже 39, а в 1931–1932 – 43 (Майборода, 1992, с. 73). Найбільш поширеними стають інститути соціального виховання. У такий тип ВНЗ було перетворено, зокрема, 11 педагогічних технікумів України, які мали найкращі матеріальні умови та кадрове забезпечення. Серед них був і Сумський педагогічний технікум.

До структури інститутів соціального виховання входив шкільний факультет із терміном навчання 3 роки, на ньому готували вчителів для старшого концентру трудової школи. У Сумському інституті соціального виховання факультет мав чотири відділення: соціально-економічне, техніко-математичне, мови та літератури, агробіологічне (Учебная часть, 1951, с. 3). Підготовка істориків велася на соціально-економічному відділенні. Після виходу у вересні 1931 р. постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» у загальноосвітніх навчальних закладах починається перехід до предметного викладання і історія стає окремим навчальним предметом. Соціально-економічне відділення переорієнтовується на підготовку вчителів історії та географії і в документах Сумського інституту соціального виховання досить часто називається історико-економічним (Ведомости, 1933, с. 41). Як свідчать джерела, випускники соціально-економічного відділення отримували кваліфікацію «викладача історико-економічних дисциплін у середній школі» (Копии дипломов, 1935, с. 25).

З кожним роком збільшувався контингент студентів-істориків. Так, у 1930 р. їх було 52, у 1931 р. – 97, у 1932 р. – 136, у 1933 р. – 120. У 1932 р. відбувся перший набір до вечірнього відділення. Навчання за спеціальністю «історія» розпочало в ньому 14 осіб (Учебная часть, 1951, с. 13). Старостами курсів у 1932–1933 навчальному році були призначені: на 1 курсі – Мальцев, на 2 курсі – Васильченко, на 3 курсі – Бот (Книга приказов, 1934, с. 32). Серед перших студентів-істориків був і Д. Нукалов, у подальшому директор Сумського педагогічного інституту. Під час свого навчання він очолював комсомольську організацію інституту (Характеристики, 1934, с. 10). За період існування Сумського інституту соціального виховання соціально-економічне відділення підготувало таку кількість професійних істориків: у 1931 р. – 20 осіб, у 1932 – 26, у 1933 р. – 27 (Учебная часть, 1951, с. 15).

Після переходу до підготовки вчителів-предметників в інститутах соціального виховання почалося унормування змісту їх навчання. У вересні 1932 р. виходить постанова ЦВК СРСР «Про навчальні програми і режим у

вищій школі та технікумах», яка заборонила будувати роботу за перехідними навчальними планами. Постійні типові навчальні плани були розроблені науково-методичним сектором Народного комісаріату освіти і вступили в дію в 1932–1933 навчальному році. Уведення стабільних планів давало можливість забезпечити чітку послідовність викладання навчальних дисциплін. За планом предмети поділялися на загальні та спеціальні. До перших входили ті, що викладалися на всіх відділеннях інституту. Частина цих предметів давала дійсно необхідні знання майбутнім учителям незалежно від їх спеціальностей (педологія, педагогіка, історія педагогіки, мистецтво, іноземна мова, військове навчання, фізкультура, українська мова і література), а частина носила яскраво виражене ідеологічне навантаження (політекономія, діамат, ленінізм, історія більшовизму). Спеціальні предмети забезпечували фахову підготовку майбутнього вчителя-історика. До них належали історія народів СРСР, історія всесвіту (всесвітня історія), історія України, методика суспільствознавства.

Запроваджувалося й обов'язкове виконання дипломних робіт на випускних курсах. Вони мали сформувати у студентів комплекс важливих дослідницьких знань та вмінь, спрямованих на виявлення та пояснення фактів і процесів. Але для студентів-істориків ця форма роботи перетворилася на тенденційний, позбавлений об'єктивності, виклад подій минулого, відповідно до марксистської ідеології та теорії класової боротьби. Показовою в цьому плані є тематика дипломних робіт, які захищалися в Сумському інституті соціального виховання на соціально-економічному відділенні: «Революційна боротьба пролетаріату та селянства проти Гетьманщини на Україні», «Революція 1905–1907 рр. в колоніях царської Росії», «Участь Росії у війні 1914–1918 рр.», «Диктатура пролетаріату і побудова безкласового соціалістичного суспільства» (Копії дипломов, 1937, с. 39). Уже згаданий Д. Нукалов, майбутній директор Сумського педагогічного інституту, захистив дипломну роботу під назвою «Вчення Леніна про переростання буржуазно-демократичної революції в соціалістичну» (Копії дипломов, 1937, с. 47). Отже, в умовах становлення тоталітарного режиму в СРСР теми дипломних робіт формувалися виходячи з ідеологічних мотивів і не спонукали студентів до дослідження цікавих історичних проблем.

Перебудова системи вищої освіти в Україні призвела до змін в організації навчально-наукової роботи. Головним підрозділом, на який покладалася відповідальність за методичну й дослідницьку діяльність ЗВО стає кафедра. До цього, протягом 1920-х рр., поняття «кафедра» використовувалася в розумінні однієї професорської посади, якою викладався самостійний курс лекцій. У жовтні 1930 р. Народним комісаріатом освіти УСРР було уведено в дію нове положення «Про запровадження катедральної системи у педагогічних вишах». Воно передбачало, що кафедри створювалися при факультетах або відділеннях, навколо однієї (якщо її

викладали більше 3 чоловік), або декількох споріднених дисциплін. Очолював кафедру керівник (поняття «завідувач кафедри» на той час не використовувалося). У Сумському інституті соціального виховання такі структурні підрозділи розпочали свою діяльність із грудня 1931 р.

1 грудня 1931 р. при соціально-економічному відділенні приступили до роботи кафедра діалектичного матеріалізму (керівник доцент М. Бутко), економіки (керівник доцент М. Потімкова), історії (керівник професор Ф. Усик). Першими викладачами кафедри історії були І. Вировець (викладав історичні дисципліни на робітфаку), П. Нечипоренко (викладав історію України), О. Файт (викладав всесвітню історію), асистентом кафедри працював Ф. Шерстюк (випускник соціально-економічного відділення Сумського інституту соціального виховання 1931 р., у подальшому доктор історичних наук, старший науковий співробітник Інституту історії партії при ЦК КПУ) (Книга приказов, 1933, с. 7). На керівника кафедри історії Ф. Усика покладалося викладання історії України, історії господарства, методики викладання суспільствознавства (Личные дела, 1935, с. 7).

У жовтні 1930 р., згідно з постановою РНК СРСР «Про штатну систему оплати праці викладачів вищих шкіл СРСР», були запроваджені 3 викладацькі посади: професор, доцент і асистент. Посади професора і доцента, відповідно до діючої на той час процедури атестації наукових кадрів, могли отримувати як особи, що захистили дисертації, так і особи без захисту дисертації. Рекомендація на зайняття тієї чи іншої посади подавалася дирекцією ЗВО й затверджувалася Народним комісаріатом освіти. На кафедрі історії працювали професор Ф. Усик, доценти П. Нечипоренко, О. Файт. У 1932 р. на посаді керівника кафедри професора Ф. Усика змінив доцент П. Арфа. Усі ці викладачі кафедри історії (до речі, як і викладацький склад інших кафедр Сумського інституту соціального виховання) не мали захищених дисертацій і, відповідно, наукових ступенів. Суттєво змінюватися ситуація з кандидатами наук у Сумському педагогічному інституті почала після завершення Другої світової війни (Бугрій, 2016, с. 5).

В основному викладацький склад кафедри історії зосереджував свою увагу на навчальній та методичній роботі, а також на поглибленні «більшовицької партійності». Спеціальні, комплексні історичні дослідження не проводилися. Наприклад, О. Файт, який був представником нової радянської школи викладачів (у 1931 р. закінчив соціально-економічне відділення Київського інституту профосвіти та одержав спеціальність викладача історико-економічних наук), за період своєї роботи на посаді доцента кафедри історії протягом 1932–1933 рр. друкованих наукових праць не мав. Ним було підготовлено лише декілька статей до місцевих газет. Назви цих статей яскраво свідчать про спрямованість дослідницької діяльності, на яку були орієнтовані викладачі кафедри історії: «Класова суть революції», «К. Маркс як перший комунар та керівник І Інтернаціоналу» (Личные дела, 1934, с. 24).

Слід урахувати, що становлення професійної історичної освіти в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка відбувалося в надзвичайно складні та трагічні роки для України. Саме в цей час реалізовувалася програма колективізації, яка для українців більшовицько-імперським урядом була перетворена в політику Голодомору та геноциду. Головне завдання, яке стояло практично перед кожним студентом в цих умовах, було фізичне виживання. Серед архівних документів початку 1930-х рр. великий пласт займають заяви студентів про збільшення їм розміру стипендії для покращення харчування (Книга приказов, 1937, с. 71). Більшість прохань відхилялося керівництвом інституту соціального виховання. Траплялися навіть випадки, коли студенти соціально-економічного відділення отримували не лише негативну відповідь по суті свого прохання, а й догану за недбайливе ставлення до вивчення української мови, що проявлялося у великій кількості помилок, допущених у заяві (Книга приказов, 1933, с. 24).

Просили студенти і про надання грошової допомоги для придбання елементарних життєво-важливих речей – взуття та одягу, без яких не могли відвідувати заняття (Книга приказов, 1937, с. 13). На більшість звернень давалася традиційна відповідь – «відмовити через відсутність коштів», що змушувало молодих людей заради виживання шукати різного роду підробітки. Студентів-заробітчан називали «літунами», вони епізодично з'являлися в навчальних аудиторіях і, відповідно, мали дуже слабкі знання. На якість знань впливало і те, що значна частина студентів соціально-економічного відділення відправлялася на тривалий час у сільську місцевість для виконання сільськогосподарських робіт та агітації і пропаганди колгоспної системи. Перебування в голодному, замордованому терором українському селі було дуже тяжким випробуванням для студентів. Намагаючись уникнути рабської, безоплатної роботи на колективізованих полях і фермах, студентська молодь втікала назад до міста. Самовільний виїзд із села вважався «дезертирством», для звичайних студентів він обертався виключенням з інституту, а для партійних – і з лав партії (Характеристика, 1934, с. 7). Не дивно, що великий відсоток контингенту відраховувався з інституту після кожної сесії. Так, за результатами 1932–1933 навчального року з першого курсу соціально-економічного відділення, із 25 осіб внесених до списку, за «літунство, дезертирство і неуспішність» відрахували 8 студентів, ще 7 – перевели на наступний рік із заборгованістю (Ведомости, 1933, с. 42]. У цьому ж навчальному році через велику кількість пропусків була розформована вечірня група 1 курсу соціально-економічного відділення. Студентів, які мали найбільшу кількість прогулів відраховували з інституту, а решту перевели до інших груп цього курсу (Книга приказов, 1933, с. 85).

Не простими були й побутові умови студентів-істориків. На початок 30-х рр. Сумський інститут соціального виховання мав у своєму

розпорядженні 4 двоповерхових гуртожитки по вулиці Фрунзе. Загальна кількість кімнат для проживання становила 32, у них розміщувалося по 10–12 осіб (Учедная часть, 1951, с. 8). Не дивлячись на таку щільність, місць на всіх не вистачало і траплялися випадки самовільного заселення. В архівних документах наводяться факти, коли студенти соціально-економічного відділення навіть вдавалися до фізичного опору комендантам, які намагалися їх виселяти (Книга приказов, 1933, с. 10). Бажанню отримати кришу над головою не здатні були завадити догани й попередження про виключення.

Але навіть ті студенти, що заселилися до гуртожитків на законних підставах, не могли вважати себе обранцями долі. Інститут надавав їм лише комплект білизни та ліжко. При цьому майже всі ліжка не мали сіток, їх замінювали звичайними дошками, матраци набивалися соломкою. Кімнати в гуртожитках були без меблів, тому одяг та їжу студенти зберігали у валізах. Відсутність столів, стільців, книжкових полиць позбавляла можливості вести повноцінну самопідготовку. В осінньо-зимовий період студенти страждали від холоду. Так, у грудні 1931 р. директор інституту змушений був видати розпорядження, яке зобов'язувало комендантів гуртожитків збільшити розігрів опалювальних котлів, щоб тримати температуру у приміщеннях хоча б на рівні 15 градусів (Книга приказов, 1933, с. 2).

Початок 30-х рр. став часом не лише Голодомору, а й розгортання політичних репресій проти української інтелігенції. Не обійшли вони і Сумський інститут соціального виховання. У члени СБУ був записаний і звільнений викладач Симоненко; відчуваючи жорсткий тиск за те, що свого часу перебував у складі армії Денікіна, полишив інститут і виїхав з міста один із організаторів вищої педагогічної освіти в Сумах Ю. Самброс. Звинувачення в ідеологічних помилках були пред'явлені і завідувачу кафедри історії доценту П. Арфі. Йому приписувалося «допущення у програмі з історії України буржуазно-націоналістичного тлумачення Центральної Ради, що приводило до розуміння її небуржуазності». Крім того, у рецензії на програму з мовознавства він «дав настанови, що цілком виходять із системи націоналістичних шовіністичних поглядів, що будувати програми з мовознавства необхідно перш за все виходячи з вирішення національного питання». Остаточна доля П. Арфи вирішувалася на зборах трудового колективу в серпні 1933 р. До честі завідувача кафедри історії слід віднести те, що він відкинув усі надумані звинувачення, відмовився визнати провину, після чого був звільнений із навчального закладу (Книга приказов, 1934, с. 23). Розпочата директором Сумського інституту соціального виховання П. Гудзенком ідеологічна «чистка» педагогічних кадрів не допомогла йому утриматися на посаді. У вересні 1933 р. наказом Народного комісаріату освіти УСРР він був відсторонений від керівництва навчальним закладом.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведеним дослідженням встановлено, що на межі 20–30-х рр. XX ст. була прове-

дена реорганізація вищої педагогічної освіти в Україні. Її результатом стало створення низки інститутів соціального виховання, у яких протягом 3 років навчання готували вчителів для старшого концентру трудової школи. З вересня 1930 р. розпочав свою роботу Сумський інститут соціального виховання, правонаступник Сумського педагогічного технікуму. У ньому було відкрито чотири відділення: соціально-економічне, техніко-математичне, мови та літератури, агробіологічне. Соціально-економічне відділення було орієнтоване на підготовку вчителів суспільствознавства, а після виходу у вересні 1931 р. постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» та відновлення предметного навчання у школі, дане відділення стало готувати вчителів історії.

Професійна підготовка вчителів історії велася на основі типових навчальних планів, розроблених науково-методичним сектором Народного комісаріату освіти. Уведення стабільних планів давало можливість забезпечити чітку послідовність викладання навчальних дисциплін. За планом предмети поділялися на загальні та спеціальні. До перших входили ті, що викладалися на всіх відділеннях інституту. Спеціальні предмети забезпечували фахову підготовку майбутнього вчителя-історика.

Головним підрозділом, на який покладалася відповідальність за професійну підготовку вчителів історії, стала кафедра історії, вона розпочала свою роботу з 1 грудня 1931 р. На становлення професійної історичної освіти в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка мали вплив низка економічних, політичних та ідеологічних чинників, а саме: колективізація та індустріалізація, початок репресій проти української інтелігенції. Вони призвели до зубожіння студентського та викладацького складу, послаблення навчальної дисципліни, переслідувань представників старої академічної школи. Подальшого дослідження потребує стан історичної освіти і науки в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка напередодні Другої світової війни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугрій В. С. (2016). Кількісні та якісні показники викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів Сумської області (друга половина 40-х – перша половина 50-х рр. XX ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3, 3–9 (Bugrii, V. S. (2016) Quantitative and qualitative indicators of the teaching staff of higher education institutions in Sumy region (second half of the 40-s – first half of the 50-s of the XX century. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3, 3–9).
2. Ведомости об учете успеваемости студентов (1933). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 101 (Records of student progress (1933). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 101).
3. Книга приказов (1933). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 234 (Book of orders (1933). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817, D. 1, C. 234).
4. Книга приказов (1934). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 235 (Book of orders (1934). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 235).
5. Книга приказов (1937). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 96 (Book of orders (1937). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 96).

6. Копии дипломов, заявления и анкеты (1935). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 97 (Copies of diplomas, applications and forms (1935). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 97).
7. Копии дипломов, заявления и анкеты (1937). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 98 (Copies of diplomas, applications and forms (1937). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 98).
8. Личные дела преподавателей (1934). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 229 (Personal cases of teachers (1934). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 229).
9. Личные дела преподавателей (1935). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 232 (Personal cases of teachers (1935). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 232).
10. Майборода, В. К. (1992). *Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)*. Київ: Либідь (Maiboroda, V. L. (1992). *Higher pedagogical education in Ukraine: history, experience, lessons (1917–1985)*. Kyiv: Lybid).
11. Учебная часть (1951). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 3. Спр. 41 (Teaching department (1951). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 3. C. 41).
12. Характеристики студентов-выпускников (1934). *Державний архів Сумської області*. Ф. 2817. Оп. 1. Спр. 104 (Characteristics of graduate students (1934). *State Archive of Sumy Region*. F. 2817. D. 1. C. 104).

РЕЗЮМЕ

Бугрий Владимир. Становление профессионального исторического образования в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко.

Цель статьи: исследовать организационно-содержательные основы и условия становления профессионального исторического образования в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко. Методы исследования: теоретический анализ, сравнение и обобщение источников. Результаты исследования: существенно дополнено знание о деятельности социально-экономического отделения Сумского института социального воспитания, на котором велась подготовка учителей-историков. Практическое значение исследования: освещен историко-педагогический опыт, который способствует развитию современной модели профессионального исторического образования в педагогических университетах. Выводы и перспективы дальнейших научных исследований: установлено, что профессиональное историческое образование в Сумском государственном педагогическом университете возникает на рубеже 20–30-х гг. XX в. Дальнейшего исследования требует состояние исторического образования и науки в Сумском государственном педагогическом университете накануне Второй мировой войны.

Ключевые слова: профессиональное историческое образование, Сумской государственный педагогический университет имени А. С. Макаренко, социально-экономическое отделение, кафедра истории, студенты-историки.

SUMMARY

Bugrii Volodymyr. Formation of professional historical education at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

The aim of the article: to study organizational-content foundations and conditions for the formation of professional historical education at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Methods of research: theoretical analysis, comparison and generalization of sources. The results of the study: the idea of activities of the socio-economic department of Sumy

Institute of Social Education, which was training historians, was substantially supplemented. The practical significance of research: historical-pedagogical experience that contributes to the development of a modern model of professional historical education in pedagogical universities is highlighted. Conclusions and perspectives of further research: it is established that at the turn of the 20–30's of the XX century reorganization of higher pedagogical education in Ukraine was carried out. Its result was creation of a number of institutes of social education, which for 3 years trained teachers for the senior link of the labor school. Since September 1930, the Sumy Institute of Social Education, the successor of the Sumy Pedagogical Technical School, began its work. It opened four departments: socio-economic, technical-mathematical, language and literature, agrobiological. The socio-economic department was focused on training teachers of social science, and later this department began to train history teachers. Professional training of history teachers was conducted on the basis of typical curricula. Introduction of stable plans made it possible to provide a clear sequence of teaching disciplines. The main department, which was entrusted with responsibility for training history teachers, was the history department, it began its work on December 1, 1931. Formation of professional historical education at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko was influenced by a number of economic, political and ideological factors, namely: collectivization and industrialization, beginning of repressions against the Ukrainian intelligentsia. They led to the impoverishment of the student and teaching staff, weakening of the discipline, and persecution of the representatives of the old academic school. Further research needs a state of historical education and science in Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko on the eve of the Second World War.

Key words: professional historical education, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Socio-economic department, Chair of History, Students-Historians.

УДК 371.315.6

Світлана Генкал

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/090-100

РОЗВИВАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

У статті акцентується увага на проблемах профільного навчання – формуванні базової природничо-наукової компетентності випускників. Обґрунтовуються можливості розвивального освітнього середовища в розвитку критичного мислення учнів профільних класів. Зазначається, що створення освітнього середовища ґрунтується на особистісно-орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному, розвивальному, проблемному підходах до організації освітнього процесу. Аналізуються впливи середовища на самореалізацію учнів та його компоненти, розкривається сутність та прояви критичного мислення учнів профільних класів на уроках біології.

Ключові слова: розвивальне освітнє середовище, критичне мислення, біологічна компетентність, профільне навчання, компоненти розвивального середовища, вчитель біології, профільні класи.

Постановка проблеми. В умовах реформування вітчизняної системи освіти актуалізується проблема застосування інноваційних технологій у

навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Стратегічними орієнтирами її розвитку слугують особистісно-орієнтовані, розвивальні технології навчання, що ґрунтуються на пріоритетності інтелектуальних, духовних, соціокультурних цінностей. Інноваційний розвиток освіти потребує формування особистості, здатної до пошуку нових знань, їх творчого осмислення, інтеграції на основі пізнавального досвіду, що є умовою особистісного розвитку, самореалізації в навчальній діяльності.

Профільне навчання спрямоване на забезпечення умов для якісної освіти старшокласників відповідно до їхніх нахилів, можливостей, здібностей і потреб, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка користується попитом на ринку праці, установлення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації (*Концепція профільного навчання*).

Метою профільної біологічної освіти є формування базової природничо-наукової компетентності випускників шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із довкіллям; оволодіння методологією пізнання живої природи; розуміння біологічної картини світу й цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я; свідомого ставлення до природи як універсальної, унікальної цінності; застосування знань із біології та екології в повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, оцінювання їх ролі для збалансованого розвитку людства, науки та технологій (*Біологія і екологія 10–11 класи*).

Здійснення мети профільного навчання потребує зростання вимог до рівня біологічної компетентності випускників загальноосвітньої школи, оновлення підходів, форм, методик, методів, прийомів.

В умовах інтенсивного технологічного й соціального розвитку випускник школи повинен швидко орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, знаходити шляхи рішення професійних завдань. Для цього необхідно є впевненість у власних можливостях на підставі знаннєвого потенціалу, досвіду творчої діяльності, набутих умінь, навичках та критичне мислення як основа вірних рішень, відповідального ставлення до ситуації.

Отже, виконання даної мети можливе за умов створення розвивального освітнього середовища, у якому особистість буде мати можливість реалізувати творчий потенціал, висловлювати власну думку, створювати власний пізнавальний шлях.

Аналіз актуальних досліджень. Про необхідність формування освітнього середовища зазначали науковці Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов. Дослідники наголошували, що від середовища залежить динаміка розвитку учня, виникнення якісно нових пізнавальних надбудов. Проблема створення

освітнього середовища висвітлена в роботах Є. Бондаревської, М. Братко, В. Гриньової, А. Лукіної, В. Весніна, І. Левицької, Л. Кепачевської, І. Улановської, В. Ясвіна та ін.

В. Ясвін визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості відповідно до зразку, а також можливостей для її розвитку, що відбуваються в соціальному і просторово-предметному оточенні (Ясвін, 2001).

Поняття «розвивальне середовище» в науковий обіг першим увів Джон Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація», науковець визначає дану категорію як простір розвитку компетентності, у якому є можливість досягти намічених цілей (Равен, 2002).

К. Крутій характеризує розвивальне освітнє середовище як спеціально створені умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору шляху розвитку, усвідомлення власних можливостей, виявлення ініціативи й самореалізації (Крутій, 2008).

О. Кондрашова розглядає розвивальне освітнє середовище з позиції компетентнісного підходу: «розвивальне освітнє середовище – спеціально змодельовані умови розвитку компетентності ... суб'єкта навчальної діяльності, за яких надана можливість прагнути до накреслених цілей та у процесі їх досягнення розвивати свої компетентності (Кондрашова, 2016, с. 33).

Аналіз психолого-педагогічних праць дає підстави стверджувати, що розвивальне освітнє середовище формує інтерес до навчання, пізнавальні надбудови учнів, розумові здібності, самостійність, критичність мислення.

Категорія «критичне мислення» пройшла певний шлях у наукових розвідках дослідників, спочатку мислення характеризували як ефективне, творче, із ствердженням синергетичної парадигми з'являється поняття «нелінійне мислення».

Уперше про критичне мислення зазначається в роботі Джона Дьюї «Як ми мислимо», де автор зазначає: «сутність критичного мислення у відстро-ченій оцінці, сенс цього полягає в пошуку природи проблеми перед подаль-шими діями щодо вирішення цієї проблеми, що перетворює звичайний висновок в обґрунтований логічний умовивід, поспішні висновки в непохитне доведення» (Dewey, 1910, с. 74).

Д. Халперн у роботі «Психологія критичного мислення» дає визначення даній категорії: «критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, що збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення як таке, що відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю й цілеспрямованістю, – такий тип мислення, до якого вдаються під час розв'язання задач, формулювання висновків, ймовірнісній оцінці та прийнятті рішень. При цьому той, хто мислить, використовує навички, що обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації і типу задачі (Halpern, 1996, с. 10).

Р. Пауль у роботі «Критичне мислення: що необхідно кожній людині аби вижити у світі, що швидко змінюється» зазначає: «Критичне мислення є дисциплінованим, самокерованим, демонструє досконалість відповідно до особливого способу або сфери мислення». Дослідник наголошує, що зростає затребуваність у такому стилі мислення у зв'язку з інтенсивним інформаційним розвитком суспільства (Paul, 1990, с. 51).

Ідея формування критичного мислення поширюється в теорії української педагогічної науки і практиці навчальних закладів. Українськими науковцями досліджуються питання формування критичного мислення у студентів (Т. Воропай, К. Костюченко, Л. Терлецька, О. Тягло та ін.). Г. Липкіна, С. Максименко, О. Пометун, Л. Рибак, С. Терно, Н. Чернега та ін. розробляють теоретичні засади розвитку критичного мислення в учнів.

О. Пометун розглядає критичне мислення як здатність ставити нові запитання, добирати різноманітні аргументи, приймати незалежні, продумані рішення (Пометун, 2012, с. 3).

С. Терно обґрунтовано змістову та операційну складові критичного мислення, автор також указує на те, що критичне мислення послуговується саме евристиками та напівевристиками, оскільки це мислення використовується для розв'язання складних проблем, творчих задач (Терно, 2015, с. 227–230).

І. Бондарук вважає, що критичне мислення забезпечує процес розгляду ідей із багатьох позицій, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх із іншими ідеями. Критичне мислення розглядається як результат, момент у мисленні, під час якого критичний підхід взаємодіє з ідеями та інформацією, це активний процес, який або стимулюється, або трапляється спонтанно й надає учневі можливість створювати власне ставлення до інформації, ставити її під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відкидати (Бондарук, 2012).

Отже, педагогічною і психологічною наукою проведені ґрунтовні дослідження щодо проблеми формування зазначеної якості особистості, проте подальших розробок потребує питання структури розвивального середовища та його дидактичних можливостей для розвитку критичного мислення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні структури розвивального середовища як засобу формування критичного мислення учнів профільних класів на уроках біології.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за продуктивною діяльністю учнів профільних класів у процесі вивчення біології.

Виклад основного матеріалу. Профільне навчання біології спрямоване на створення умов для якісної освіти учнів відповідно до їхніх пізнавальних інтересів, потреб, можливостей, здібностей і нахилів, забезпечення

професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, формування інтелектуального та культурного потенціалу. У зв'язку з інтенсивним розвитком біологічної науки зміст профільного навчання біології постійно оновлюється, ускладнюється, збагачується новітніми досягненнями, а тому створення умов для успішного навчання є важливим завданням сьогодення.

Формування освітнього середовища ґрунтується на особистісно-орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному, розвивальному, проблемному підходах до організації освітнього процесу.

Розвивальне середовище як простір для інтелектуального, творчого зростання, соціальної й комунікативної самореалізації, самовизначення і самоактуалізації має бути побудоване на основі принципів:

- гуманізації;
- єдності педагогічних вимог;
- індивідуалізації;
- актуальності та оперативності знань;
- свідомої й активної участі учнів в освітньому процесі;
- визнання самоцінності кожної особистості;
- свободи вибору умов навчання (Генкал, 2008, с. 130).

Розвивальне освітнє середовище передбачає здійснення ефективних впливів на учнів.

1. Емоційний вплив. В освітньому середовищі має панувати позитивний та піднесений емоційний стан, що стимулюватиме подальший освітній рух.

2. Інтелектуальний вплив. Освітнє середовище сприяє підвищенню інтелектуального рівня та навчальних можливостей.

3. Мотиваційний вплив. Освітнє середовище формує не тільки зовнішні позитивні мотиви, а й переводить їх у внутрішні, що стають рушійною силою пізнання.

4. Інформаційний вплив. Освітнє середовище сприяє не тільки накопиченню інформації, а й умінню аналізувати, систематизувати та трансформувати її у знання.

5. Синергетичний вплив. Освітнє середовище, у якому відбуваються освітні події, обмін ідеями, думками, обговорення досягнень, що стимулює самоорганізацію освітньої діяльності учнів (Генкал, 2008, с. 130–131).

6. Розвивальний вплив. Освітнє середовище забезпечує формування цілісності й системності знань, що стають фундаментом для подальших навчальних досягнень учнів на більш високому рівні розвитку.

Компонентами розвивального освітнього середовища як засобу формування критичного мислення є змістовий, особистісний, соціально-комунікативний, інформаційний, операційний.

Змістовий компонент забезпечує проблемний виклад навчального матеріалу. Проблема трансформація змісту передбачає насиченість

проблемними ситуаціями, що містять протиріччя: між наявними знаннями і способами діяльності та новими даними, які слід пояснити на основі цих знань; між теоретично можливим шляхом розв'язання проблеми і практичною нездійсненністю вибраного способу; між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання й відсутністю в учнів знань для теоретичного обґрунтовування; виникають труднощі з поясненням нових даних, практичних результатів за допомогою наявних знань.

Розв'язання проблемних ситуацій потребує інтеграції знань, логічного, критичного і творчого мислення, здатності чітко та аргументовано висловлювати свої погляди; аналізувати, критично оцінювати здобуту інформацію та її джерела, виділяти основоположне, робити висновки, використовувати отриману інформацію, здійснювати логічні операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, узагальнення, систематизація).

Опрацювання змісту також спирається на самостійність мислення, пошук досконалих шляхів здобування знань, критичне переосмислення власної діяльності. Під час викладу змісту слід урахувувати: ґрунтовний характер опрацювання тем і проблем; міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки; інтеграцію тем і ключових ідей; високий рівень насиченості змісту навчання; збагаченість змісту завданнями підвищеного рівня складності; дослідницький принцип навчання. Вищезазначений підхід сприяє: творчому переосмисленню інформації (формулювання проблем, виділення частин змісту, поєднання їх у систему, побудова інтегрованих схем); критичному сприйняттю змісту, біологічних об'єктів та процесів; визначенню власної думки по відношенню до матеріалу.

Підвищенню ефективності навчання сприяють уміння учнів критичного сприйняття змісту, що передбачають такі пізнавальні дії:

- аналітичні: «визначити компоненти і структуру біологічної системи», «розробити класифікацію за показниками», «порівняти будову, функції, хімічний склад компонентів», «проаналізувати причини появи морфофункціональних ускладнень», «запропонувати альтернативне рішення проблеми», «перевірити припущення в іншій ситуації», «здійснити аргументовану оцінку суджень»;
- прогностичні: «спрогнозувати наслідки впливу чинників на стабільність та еволюцію біологічних систем», «описати можливі зміни в життєдіяльності організмів»;
- логічні: «розробити критерії для порівняння біологічних систем», «установити логічну послідовність етапів процесу», «з'ясувати відповідність будови й функцій систем органів», «зробити висновки», «запропонувати алгоритм дослідження»;
- синтетичні: «систематизувати здобуту інформацію», «установити взаємозв'язок між елементами системи», «поєднати компоненти в єдине ціле», «розробити інтегровану схему процесу, що відображає його сутність»;

- гіпотетико-дедуктивні: «запропонувати декілька гіпотез», «проаналізувати гіпотези щодо їх наукової достовірності», «обґрунтувати або спростувати гіпотезу», «обрати найбільш імовірну».

Особистісний компонент включає продуктивну особистісну взаємодію учасників навчального процесу, авторитет, готовність учителя до створення розвивального освітнього середовища. Важливе значення має знаннєвий потенціал учителя: знання фундаментальних біологічних теорій, ідей, концепцій, законів та закономірностей розвитку біологічних систем; знання провідних педагогічних парадигм, теорій, технологій навчання, основних категорій та понять; знання щодо методики навчання біології.

Відомо, що тільки особистість цікава особистості, від професіоналізму вчителя залежить характер освітнього середовища, тому вчителю повинні бути притаманні такі якості: інтелектуальні (гнучкість мислення), моральні (внутрішні настанови, поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоуправління), організаторські (управління діяльністю учнів), уміння критично оцінювати власну діяльність, здійснювати порівняльний аналіз програм, методів, форм навчання та мати свою позицію у професійному світі; комунікабельність, що сприяє конструктивному спілкуванню з усіма учасниками освітнього процесу, установленню суб'єкт-суб'єктних відносин.

Розвивальне освітнє середовище потребує інтелектуально-особистісного зростання, особистісної активності вчителя, самостійності, ініціативності, креативності, його здатності критично мислити, вести дискусію, аргументувати, урахувувати факти опонента, мати світоглядні орієнтири на духовні й моральні цінності.

Діяльність учителя має бути спрямована на: підтримання пізнавального інтересу учнів, стимулювання їх самостійності, ініціативності; створення проблемних ситуацій, що потребують логічного осмислення, пошуку альтернатив, моделювання, прогнозування; розвиток в учнів критичного сприйняття дійсності, завершеності пізнавальної діяльності, творчого підходу до розв'язання проблем.

У розвивальному освітньому середовищі особистість учня також набуває нових якостей: цілеспрямованість, відповідальність, почуття особистої значущості в учнівському колективі, прагнення до самопізнання й самореалізації через критичне оцінювання своєї діяльності та рефлексію. Про сформованість критичного мислення свідчать такі особистісні риси, як: толерантне ставлення до поглядів інших людей, інтелектуальна активність, біологічна компетентність, допитливість, здатність до рефлексії.

Соціально-комунікативний компонент визначає співробітництво учнів між собою і педагогом, що створює атмосферу наукового пошуку, престижу знань, доброзичливого ставлення між учасниками навчального процесу, особисту зацікавленість змістом предметної галузі та

результатами пізнавальної діяльності. Соціально-комунікативний компонент установлює систему правил, розуміння й виконання яких значно підвищує ефективність навчання та дозволяє змінювати коло спілкування, глибину й діапазон комунікативних зв'язків, розуміти свою роль у комунікативному просторі освітнього процесу.

Разом із тим, необхідно надати можливість учню виявити його індивідуальність, самостійність, активність, спрямованість на досягнення пізнавальних і професійних цілей.

Інформаційний компонент. Важливо, щоб освітнє середовище було насичене значущими для учня об'єктами: навчальною й науковою літературою, інформаційними носіями, наочними об'єктами. Формування критичного мислення залежить від інформаційного обміну між учасниками освітнього процесу за допомогою дискусії, ділової, евристичної бесіди, рольових ігор, презентації досліджень, звітів. В умовах пересичення інформаційного простору необхідно сформувати в учнів критичне сприйняття інформації, а саме: аналіз різних точок зору, усвідомлення необхідності наукової достовірності фактів, аргументація власної позиції, прийняття рішень на основі доказів і фактів.

Операційний компонент включає методичний інструментарій (продуктивні методи навчання, корекції та контролю знань учнів), що дозволяє впроваджувати особистісно-розвивальні педагогічні технології. Використання продуктивних методів навчання (евристичного, методу проблемного викладу, дослідницького, методу «мозкового штурму», методу конкретних ситуацій, методу проєктів, інтерактивних методів тощо) забезпечує розвиток критичного мислення, що виявляється в уміннях учнів: розв'язувати проблеми; висловлювати оцінне судження; висувати, обґрунтовувати гіпотези; установлювати причинно-наслідкові зв'язки; проявляти мотиваційно-творчу активність, самостійність рішень, діяльності, мислення; будувати власний алгоритм дій; планувати і проводити біологічні дослідження; моделювати біологічні системи; установлювати зв'язки між структурними елементами біологічних систем; порівнювати біологічні процеси на рівнях клітини, організму та надорганізму; здійснювати уявний експеримент; обґрунтовувати перспективні напрями біологічних досліджень; аналізувати біологічні системи з позиції структурно-функціонального та еколого-еволюційного підходів; усвідомлено, обґрунтовано, творчо вирішувати завдання, відповідати на проблемні запитання; самостійно аналізувати й розкривати закономірності живої природи; наводити приклади, що ґрунтуються на власних спостереженнях; оцінювати біологічні явища, закони; виявляти та обґрунтовувати причинно-наслідкові зв'язки; творчо використовувати знання в нестандартних ситуаціях і розв'язувати біологічні вправи та задачі.

Критичне мислення характеризується чіткістю, точністю, повнотою визначень понять, наукових категорій, ретельністю опрацювання змісту,

конкретністю аргументів, висновків, зосередженням уваги на значущих фактах, особливостях, наступністю пізнавальних дій, фундаментальністю знань, глибиною оцінних суджень, логічним представленням змісту, доказів, розумінням закономірностей, принципів, правил.

Операційний компонент висвітлює діяльнісний і когнітивний потенціал розвивального освітнього середовища. Діяльнісний потенціал виявляється в уміннях учнів виконувати розумові (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування) та інтелектуальні дії (порівняння, виявлення рис схожості й відмінності в явищах, класифікація, фантазування, генерування ідей, пошук шляху вирішення проблеми, складання алгоритму вирішення проблеми та проблемної ситуації, виявлення зв'язків між явищами).

Когнітивний потенціал свідчить про сформованість в учня інтелектуальних якостей: гнучкість, самостійність, швидкість, оригінальність, практичність, активність, креативність мислення; здатність до аналітико-синтетичної діяльності, абстрагування, узагальнення, порівняння, перенесення й перекомбінування знань та дій, генерування ідей, інтуїції, моделювання.

Висновки. Розвиток критичного мислення передбачає використання когнітивних процесів на основі власного пізнавального досвіду, що гарантують досягнення високого освітнього результату. Критичне мислення – цілеспрямований процес проблемної трансформації змісту з позиції знань, умінь, досвіду, суджень, переконань, результатом чого стає формування власної пізнавальної стратегії. Ефективним засобом розвитку критичного мислення є розвивальне освітнє середовище, що надає можливість інтелектуального розвитку учнів, забезпечує креативність навчальної діяльності, створює умови для самореалізації особистості на основі соціальних і духовних цінностей.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці методичних аспектів формування критичного мислення як складової біологічної компетентності учнів профільних класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Біологія і екологія 10–11 класи. (2017). Профільний рівень. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Biology and Ecology Grades 10–11. (2017). Profile level. Educational program for institutions of general secondary education.* Retrieved from: [http://www/mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
2. Бондарук, І. П. (2012). Формування критичного мислення дев'ятикласників у процесі навчання історії (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Bondaruk, I. P. (2012). *Formation of critical thinking of nine-year-old pupils in the process of teaching history* (PhD thesis). Kyiv).
3. Генкал, С. Е. (2008). Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів на основі індивідуальних освітніх проектів (дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09). Київ (Henkal, S. E. (2008). *Organization of self-dependent cognitive activity of the pupils of specialized classes based on the individual educational projects* (PhD thesis). Kyiv).
4. Генкал, С. Е. (2013). *Методичні засади продуктивного навчання біології учнів профільних класів: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.*

Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія» (Genkal, S. E. (2013). *Methodological foundations of productive teaching of biology of students of profile classes: a manual for students of higher education institutions*. Sumy).

5. Кондрашова, О. В. (2016). *Проектування розвивального освітнього середовища в процесі навчальної діяльності майбутніх менеджерів організації* (дис. ... канд. пед. наук). Кременчук (Kondrashova, O. V. (2016). *Design of a developing educational environment in the process of training future managers of organization* (PhD thesis). Kremenchuk).

6. Концепція профільного навчання у старшій школі (11.09.2009). Режим доступу: www.mon.gov.ua/ Concept of profile education in secondary school (11.09.2009). Retrieved from: www.mon.gov.ua/.

7. Крутій, К. Л. (2008). Предметно-розвивальне середовище як чинник супроводу діяльності дітей. *Дошкільна освіта*, 2 (20), 9–20 (Krutiy, K. L. (2008). Subject-developing environment as a factor supporting the activities of children. *Pre-school education*, 2 (20), 9–20. Retrieved from: http://www.ukrdeti.com/2008/2_a2_2008.html.

8. Пометун, О. (2012). Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*, 1, 3 (Pometun, O. (2012). *Methodology of development of critical thinking at history lessons. History and Sociology in Schools of Ukraine: Theory and Methods of Teaching*, 1, 3).

9. Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр (Raven, J. (2002). *Competence in modern society: identification, development and implementation*. Moscow).

10. Терно, С. О. (2015). Критичне мислення: стратегії та процедури. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, Вип. 44, Том 2, 227–230 (Terno, S. O. (2015). Critical Thinking: Strategies and Procedures. *Scientific works of the historical faculty of Zaporizhzhia National University*, Issue 44, Vol. 2, 227–230).

11. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию* (Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*).

12. Dewey, J. (1910). *How We Think*. Heath, Boston, Republished 1991 by Prometheus Books, Amherst, NY.

13. Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Third edition Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

14. Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Развивающая образовательная среда как способ формирования критического мышления учащихся профильных классов на уроках биологии.

В статье акцентируется внимание на проблемах профильного обучения – формировании базовой естественно-научной компетентности выпускников. Обосновываются возможности развивающей образовательной среды в развитии критического мышления учащихся профильных классов. Отмечается, что создание образовательной среды основывается на личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном, развивающем, проблемном подходах к организации образовательного процесса. Анализируется влияние среды на самореализацию учащихся и её компоненты, раскрывается сущность и проявления критического мышления учащихся профильных классов на уроках биологии.

Ключевые слова: *развивающая образовательная среда, критическое мышление, биологическая компетентность, профильное обучение, компоненты развивающей образовательной среды, учитель биологии, профильные классы.*

SUMMARY

Genkal Svitlana. Developmental educational environment as a means of formation of critical thinking of students of profile classes at biology lessons.

The article actualizes the problem of implementation of the innovative approaches, technologies in the educational process of the secondary school, which will ensure students' personal development, self-realization in learning. It is noted that the graduate should quickly navigate the information space, find ways to solve professional problems in an intensive technological and social development. The attention is focused on the problems of profile education – formation of the basic natural sciences competence of graduates. The purpose of the article is to substantiate the structure of the developmental environment as a means of forming critical thinking of students of profile classes at biology lessons.

The author analyzes the basic concepts of “developmental educational environment”, “critical thinking”, arguing the possibility of solving the problems of profile education through the creation of a developmental educational environment that will enable students to realize creative potential, create their own cognitive path.

The possibilities of developmental educational environment in formation of critical thinking of students of profile classes are substantiated. It is noted that creation of the educational environment is based on a personality-oriented, active, competence, developmental, and problematic approaches to the organization of the educational process.

The principles of creating a developmental educational environment are: the principle of humanization; unity of pedagogical requirements; individualization; topicality and efficiency of knowledge; conscious and active participation of students in the educational process; recognition of the self-worth of each person; freedom to choose learning conditions.

The influence of the environment on students' self-realization and its components is analyzed: content, personal, social-communicative, informational and operational. The essence and manifestations of critical thinking of students of profile classes at the lessons of biology are revealed.

Development of critical thinking in a developmental educational environment provides an opportunity for intellectual growth of students, ensures effectiveness of learning activities, creates conditions for self-realization of the individual.

Key words: *developmental educational environment, critical thinking, biological competence, profile training, components of a developmental environment, biology teacher, profile classes.*

Віталій Жмака

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2536-6255

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/101-110

МІСЦЕВА ПРОМИСЛОВОСТЬ СУМСЬКОЇ ОКРУГИ У 20-ті рр. ХХ ст.

Використавши наукову літературу та джерела, зокрема залучивши матеріали Державного архіву Сумської області, автор на основі достовірних даних неупереджено висвітлює становище та діяльність підприємств місцевої промисловості Сумської округи в 20-ті рр. ХХ ст. Називає здобутки і невдачі, перепони, які стояли на шляху розвитку даного сектору промисловості, серед яких були брак фінансів, сировини, палива, проблеми управління тощо. Наприкінці автор доходить висновку, що, незважаючи на різні труднощі, місцева промисловість поступово розвивалася, займала важливе місце в економіці Сумської округи.

Ключові слова: Сумська округа, місцева промисловість, НЕП, підприємство, завод, фабрика, оренда, виробництво.

Постановка проблеми. Промисловість є стрижнем народно-господарського комплексу, головною рушійною силою й каталізатором економічного поступу. За формою підпорядкування радянська промисловість поділялася на союзну, республіканську та місцеву. Важка індустрія, зокрема підприємства металургійної, вугледобувної, машинобудівної та інших галузей, які належали до союзної чи республіканської, неодноразово були предметом наукових досліджень, тоді як підприємства місцевої промисловості нерідко залишалися поза увагою науковців. Хоча саме місцева промисловість часто була основою економічного життя міста, району, округи, області. Зважаючи на це, дослідження процесу становлення й розвитку підприємств місцевої промисловості є важливим і актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідники неодноразово зверталися до вивчення промисловості України на різних етапах її існування. Так, ті чи інші аспекти розвитку вітчизняної промисловості були висвітлені у працях П. Бакуменка, І. Гальперіна, М. Горбоватого, О. Нестеренка, О. Слуцького, О. Кучера, О. Бута та ін. Важливі узагальнення щодо розвитку промисловості України в 20-х рр. ХХ ст. містяться у працях С. Кульчицького. Проблему діяльності промислових трестів України в роки НЕПу розглядають О. Пиріг та В. Гринчуцький. Хоча роботи згаданих авторів не присвячені безпосередньо місцевій промисловості (або згадують обіжно), їх використання необхідне для уявлення загальної картини розвитку народногосподарського комплексу і тенденцій у промисловості зокрема.

У Державному архіві Сумської області знаходяться фонди, які висвітлюють стан, діяльність, розвиток місцевої промисловості Сумської

округи в роки НЕПу. До них належать Ф.Р. 34, Ф.Р. 206, Ф.Р. 207, Ф.Р. 208, Ф.Р. 665, Ф.Р.1434 та ін. Зокрема, фонд Ф.Р. 34 (Відділи місцевого господарства окрвиконкомів. Сумська округа) подає списки підприємств, характеристику місцевої промисловості, доповіді завідуючого Сумським округовим відділом місцевого господарства про стан і діяльність підприємств місцевої промисловості в 1926–1928 рр. Фонд містить інформацію про контрольні цифри п'ятирічного перспективного плану розвитку місцевої промисловості по Сумській окрузі на 1927–1932 рр.; фонд Ф.Р. 207 (Фабрика віялок ім. Комінтерну Сумського окружного відділу місцевого господарства Сумокрмісцгоспу м. Суми) містить копії наказів, циркуляри та інструкції Вищої Ради Народного Господарства. Виписки з постанов президії окружного виконавчого комітету й відділу місцевого господарства про проведення режиму економії та зниження собівартості продукції, про нормування праці і заробітної плати. Протоколи засідань окружної планової комісії, комунальної і промислової секції міської Ради по затвердженню виробничо-фінансових та кредитних планів на підприємствах місцевої промисловості, звернення до підприємств із виробничих питань. Крім того, протоколи засідань Сумського окружного виконавчого комітету та листування з питань фінансування та представлення звітності; фонд Ф.Р. 206 (Сумська контора об'єднання цегельних заводів Харківського міжрайонного тресту промисловості будівельних матеріалів – Харківбудматеріали), надає відомості про роботу контори цегельних заводів у період НЕПу, можливість простежити співпрацю з цегельними заводами, виявити баланси роботи заводів; Ф.Р. 665 (Сумська міжрайонна рада торфопромисловості). Цей фонд дає можливість ознайомитися з діяльністю торфоуправління та торфопідприємствами (торфорозробки) Сумської округи: накази, інструкції, розпорядження, річні і щомісячні баланси тощо; фонд Ф.Р. 1434 (Уповноважений Харківської Губернської Ради Народного Господарства по Сумському повіту), містить матеріали передачі підприємств в оренду, зокрема умови оренди цегельного заводу, його подальший розвиток та наслідки перебування в оренді (Жмака, 2007).

Отже, Державний архів Сумської області містить низку фондів, у яких знаходиться інформація, що дає можливість дослідити місцеву промисловість Сумської округи в 1920-ті рр., частина яких залучена нами для написання даної статті.

Мета статті. На основі архівних даних ДАСО та наукової літератури дослідити становище й діяльність підприємств місцевої промисловості Сумської округи в 1920-ті рр.

Методи дослідження. При написанні статті ми дотримувалися принципу історизму та об'єктивності. Використані проблемно-хронологічний, аналітико-синтетичний методи дослідження й методи аналізу історичних джерел, узагальнення, систематизації та порівняння, які допомогли розкрити заявлену проблему.

Виклад основного матеріалу. Після революційних, воєнних потрясінь 1910-х рр. економіка країни перебувала у стагнації. Частині підприємств, що не мала достатніх оборотних коштів і сировини, доводилося використовувати систему колективних відпусток для робітників, скорочувати виробництво або взагалі закриватися. Промисловість перебувала у кризовому стані. Вихід із кризи вбачався в нових методах господарювання й реорганізації промисловості. Шляхи реорганізації було відображено в наказі Ради Народних Комісарів, схваленому Центральним Комітетом РКП(б) 9 серпня 1921 р. «Про проведення в життя засад нової економічної політики».

У Харківській губернії, до складу якої належала й Сумська округа, процес реорганізації промисловості відповідно до вимог нової економічної політики розпочався у другій половині 1921 р. Усі підприємства були поділені на певні групи відповідно до їх розмірів, господарського значення, стану устаткування тощо. Найважливіші й життєздатні підприємства включалися в центральні й губернські об'єднання та переводилися на господарський розрахунок. Дрібні підприємства здавалися в оренду державним та кооперативним об'єднанням, приватним особам. Однорідні галузі промисловості об'єднувалися у трести губернського масштабу. Частина підприємств як нежиттєздатна була ліквідована (Жмака, 2008).

Тобто запровадження нової економічної політики принесло нові зміни в розвиток промисловості України, зокрема й місцевої. Аналіз документів дає змогу встановити, що на території Сумської округи діяли підприємства металообробної, шкіряної, поліграфічної, цегельної та торфопромисловості, які належали до місцевої.

Металообробна промисловість випускала фабрикати свого виробу виключно сільськогосподарського типу, тобто пристосовувалася до основного фактора економіки округи – сільського господарства.

Умови розвитку шкіряної промисловості викликалися тими самими обставинами, що й металообробної, але з тією різницею, що металообробна промисловість розвивалася на ґрунті місцевого збуту своїх фабрикатів та на ввізній сировині, тоді як шкіряна – на ґрунті місцевої сировини.

Поліграфічна промисловість мала для свого розвитку базу: цукрову та гуральну, яку обслуговувала повною мірою й розвивалася рівномірно розвиткові промисловості округи, пристосовуючись до потреб такої в поліграфічних výroбах.

Динамічно розвивалася цегельна промисловість, зростанню якої сприяло інтенсивне сільськогосподарське та житлове будівництво в містах і селищах.

За характером продукції що випускалася, підприємства місцевої промисловості розподілялися на такі групи: «... 1) Металообробна промисловість, до якої належали: завод «Сільмаш», фабрика віялок, фабрика фарб, цвяховий завод. Всі ці підприємства були об'єднані під загальною

назвою «Сільмашцвях». Крім того механічні майстерні Сумпрофшколи та Білопільські майстерні; 2) Шкіряна промисловість складалася з одного діючого заводу та одного консервованого; 3) Поліграфічна промисловість складалася з таких підприємств: по м. Сумах – друкарня ім. Комінтерна, друкарня ім. Шевченка та одна літографія; по м. Білопіль – одна друкарня; по м. Лебедину – одна друкарня; 4) Цеглова промисловість складається з 5-ти цегельень; 5) Торфорозробки, що мають 5 агрегатів» (Відділи, 1924).

Особливості діяльності підприємств місцевої промисловості впливали на динаміку працюючого населення на них. Число працюючих змінювалося в залежності від пори року. Оскільки частина підприємств місцевої промисловості були сезонними, то і кількість робітників на них збільшувалася або зменшувалася із виробничою необхідністю. Так, наприклад, у 1926–1927 рр. їх кількість змінювалася: робітників з 1069 до 1741 чол., молодшого обслуговуючого персоналу з 75 до 93 чол., службовців з 115 до 129 чол. (Довідник, 1929).

Питання розвитку місцевої промисловості знайшло своє відображення й у місцевій пресі. Зокрема, газета «Плуг і Молот» від 15 травня 1926 р., яка видавалася партійними, виконавчими та профспілковими органами повідомляє, що 3-й Округовий З'їзд Рад Сумщини визнає: «...місцева промисловість унаслідок достатньої уваги й допомоги Уряду значно оживилася». Далі газета повідомляє, що окружний з'їзд Рад Сумщини висуває перед Урядом такі завдання: «...продовжувати курс на розвиток державної й місцевої промисловості під кутом зору пристосування й устаткування підприємств до вироблення не тільки фабрикатів, але і засобів виробництва. Продовжувати курс на піднесення державної промисловості, все одно допомагаючи також розвиткові місцевій. Звернути увагу на впорядкування планомірного постачання місцевої промисловості полуфабрикатами, що виробляє державна промисловість» (Газета «Плуг і Молот», 1926, 15 травня). Тобто це свідчить, що органи місцевої влади були стурбовані частковим дисбалансом у розвитку місцевої та державної промисловості, що впливало на перспективи розвитку виробництва.

У Сумській окрузі були підприємства-лідери, про які регулярно писала преса. Підтвердженням цього може слугувати повідомлення в газеті «Вісті» про популярність продукції фабрики: «Віялки фабрики Гетенка дуже популярні серед споживачів Харківщини і на їх є великий попит. Це з'ясовується тим, що ці віялки значно легші інших конструкцій, продуктивніші і при тому далеко кращі щодо конструкції» (Газета «Вісті», 1922, 5 липня). Добру роботу фабрики відмічає й Комунальна секція Міськради: «Промплан за 1925/26 операційний рік виконано на 103 %, продажна ціна продукції на 7 % понизилася, якість продукції поліпшилася, середня заробітна плата зросла і становить 47 крб. 52 коп.» (Фабрика віялок, 1923–1933).

З метою раціонального використання коштів і кращого управління, деякі підприємства місцевої промисловості були об'єднані та укрупнені. Так, випис із наказу по Сумському окружному відділу місцевого господарства від 1-го вересня 1926 р. за № 276 параграф 2 свідчить: «Фабрика фарб з 1-го вересня біжучого року об'єднується з фабрикою віялок. Завідуючому останньою, тов. Борзих пропонується прийняти управління фабрикою фарб. Бухгалтерія і рахівничий фабрики фарб тов. Литвиненко В.К. з 1-го вересня б.р. вливається в загальну бухгалтерію віялочної фабрики» (Фабрика віялок, 1923–1933). Таке ж рішення було ухвалено і Комунальною Секцією Міськради від 5 листопада 1926 р.: «Лічити необхідним зробити в найближчий час територіальне об'єднання фабрики віялок із заводом «Сільмаш», як однорідні два підприємства, чим можливо буде досягнути скорочення накладних витрат і раціоналізації виробництва» (Фабрика віялок, 1923–1933).

Гострий дефіцит вугілля, залізної руди та інших видів сировини негативно впливали на розвиток підприємств металургійної промисловості, у тому числі й на місцеву. Особливо відчутно це було в першому півріччі 1926/27 операційного року, про що свідчить звернення Вищої Ради Народного Господарства УСРР від 26 жовтня 1926 р.: «ВРНГ УСРР, доводячи про становище з металом до відома зацікавлених підприємств, аби запобігти негативних наслідків, пропонує протягом перших двох кварталів біжучого операційного року не поширювати виробництва поза межі фактичного виробництва 1925–1926 року й вести його лише в межах реального одержання металу по складених умовах з метало постачальними організаціями. Становище остільки загрозливе, що здержатись на досягнутому рівні минулого операційного року треба навіть вважати за найкращий вихід» (Фабрика віялок, 1923–1933).

Це дає підстави припустити, що головна увага керівних органів зосереджувалася на основних галузях народного господарства СРСР, підприємствах союзного й республіканського значення. Така ситуація безпосередньо впливала на можливість функціонування підприємств.

До підприємств місцевої промисловості Сумської округи належав і завод «Сільмаш». Він був заснований на підставі постанови РНК СРСР від 17 липня 1923 р. «Про державні підприємства» як Сумський завод сільськогосподарських машин і знарядь «Сільмаш» і входив разом з іншими місцевими підприємствами металообробної промисловості в об'єднання «Сільмашцвях». У 1930 р. підприємству було присвоєне ім'я Артема, а з 1933-го р. завод був приєднаний до Сумського машинобудівного заводу ім. Фрунзе і переобладнаний під цех центрифугобудування. Матеріали про існування заводу в роки НЕПу знаходяться у Ф.Р. 208 (Сумський завод сільськогосподарських машин ім. Артема. Українського тресту машинобудування «Укрсільмаш» м. Суми) (Державний архів, 2002).

На території округи функціонували й більш дрібні підприємства місцевої промисловості. До таких належали: механічні майстерні в м. Білопіль, механічні майстерні Сумської професійної школи, шкіряні заводи, поліграфічні підприємства. З перемінним успіхом функціонували торфопідприємства (торфозробки).

Досить вагоме місце займала цегельна промисловість. Цегельні заводи були об'єднані в Сумську контору цегельних заводів Харківського міжрайонного тресту промисловості будівельних матеріалів (Харківбудматеріали), яка налічувала п'ять підприємств.

З метою якнайшвидшої відбудови народного господарства країни було допущено в той період існування концесій, приватних і орендних підприємств. Особливо поширеною була орендна промисловість. Постановою Уряду від 5 липня 1921 р. була дозволена здача в оренду державних підприємств, які перебували у віданні Вищої Ради Народного Господарства. 8 серпня 1921 р. РНК УСРР видала постанову, якою регламентувала порядок здачі підприємств в оренду. Таким чином, було передано в оренду як організаціям, так і приватним особам (у тому числі колишнім власникам) тисячі дрібних підприємств (Жмака, 2008; Історія, 1981), серед них були й такі, що належали до місцевої промисловості.

На Харківщині орендна кампанія почалася в липні 1921 р. В оренду здавались підприємства, які в основному не діяли, котрі не могли бути пущені силами ХГРНГ, ті, котрі потребували значного ремонту й дообладнання, тобто значних капіталовкладень. Між власником та орендарем складався договір на предмет здачі в оренду та експлуатацію підприємства. Прикладом може слугувати передача в оренду Сумським Відділом Народного Господарства Сумському Райвідділу Губсоюза цегельного заводу: «Сумотнархоз передаёт в арендное пользование на предмет эксплуатации находящийся в его Сумотнархозе ведении предприятия, а именно: кирпичный завод быв. Говоркова и Абрамзона состоящий из земельного участка, возведённых на нём построек и оборудования, машин, живого и мёртвого инвентаря, а также локомотива, кирпично-делательных машин, Гофманской печи, сарай, казармы и контора, находящиеся около г. Сум по Стецковскому шляху губернии Харьковской, сроком на один год, считая с 12 декабря 1921 г. по 11 число декабря месяца, года 1922, для производства на означенном предприятии изготовления кирпича строительного и гончарного» (Уповноважений, 1921–1923). Розглянувши договір про здачу в оренду Сумським Відділом Народного Господарства – Сумському Райвідділу Губсоюза цегляного заводу, Губстром повідомляє про умови оренди: «1) завод здається на один год; 2) минимум производства 350 тыс. штук обожжённого кирпича; 3) арендная плата исчисляется в 38% с выработки» (Уповноважений, 1921–1923). Далі можемо, простежити діяльність заводу, який перебуває в

оренді: «Первый год аренды оказался для Райсоюза весьма неблагоприятным и вместо ожидавшейся прибыли или хотя бы безубыточности дал Райсоюзу убыток в размере 1.444.800 руб (Зн. 1922 г.), что составляет 38 % всего оборота завода» (Уповноважений, 1921–1923). Намагаючись знайти вихід із ситуації, що склалася, Райсоюз звертається з проханням до Харківської Губернської Ради Народного Господарства (ХГРНГ) залишити оренду заводу за собою і зменшити орендну плату. Після деяких незгод і уточнень 28 грудня 1922 р. в м. Суми між Правлінням Сумського Райсоюзу Споживчих Товариств з однієї сторони та ХГРНГ, яку представляв Уповноважений по Сумському повіту тов. Воробей, укладено договір на здачу в оренду 5-го Сумського цегельного заводу (був. Говоркова і Абрамзона), умови оренди наступні: «а) срок аренды определяется в два года т.е. с 2 января 1923 года по 2 января 1925 года; б) завод передаётся арендатору для производства строительного кирпича в количестве не менее восьмисот тысяч (800.000) штук в год, без потерь на его угар; в) за арендное пользование заводом в течении указанного срока арендатор отчисляет сдатчику десять процентов (10 %) производственного минимума, т.е. 80.000 штук первого сорта строительного кирпича...» (Уповноважений, 1921–1923). Навіть за нових умов оренди, Райсоюз не зміг забезпечити нормальне функціонування заводу, більше того, запустити виробництво в 1923 р., називаючи низку причин, серед яких слабка реалізація готової продукції й недостатня кількість палива. Орендар прохає ХГРНГ відмінити орендну плату на 1923 р. за цегельний завод, але отримавши відмову і не вбачаючи іншого виходу, 3 серпня 1923 р. звертається до ХГРНГ: «Райсоюз принуждён просить о расторжении договора от 28 декабря 1922 года» (Уповноважений, 1921–1923).

Таким чином, приклад цегельного заводу свідчить, що не всі підприємства, які були здані в оренду, розвивалися успішно і приносили прибуток. Це можна пояснити багатьма причинами, але найімовірніше проблема полягала в організації управління державних органів, які першочергову роль відводили союзній та республіканській промисловості, а вже потім місцевій, не беручи до уваги специфіку й особливості розвитку, різноманітні податки і комісійні збори, великі відсотки орендної плати та ін.

Цікавим є й те, що деякі підприємства, які мали б належати до союзного чи республіканського підпорядкування, належали до відомо місцевого господарства. До таких належав Лифінський державний спиртогорілчаний завод, який розташовувався в селі Лифінь Сумської округи, хоча всі важливі питання щодо функціонування підприємства (обсяги виробництва, ціни на сировину, продаж продукції) узгоджувалися безпосередньо між керівництвом заводу з Укрцентроспиртом та ВРНГ, про це можна дізнатися з пояснювальної записки на калькуляцію спирту на 1928–1929 рр.: «Спирт имеет быть продан по наряду ВСНХ Центроспирту и

поставляться по нарядам Центроспирта на станцию железных дорог, один вагон в каждые три дня» (Спирто-горілчані заводи, 1919–1986). Особливості виробництва пояснюються тим, що Українською Економічною Радою в 1922 р. була затверджена постанова про об'єднання державних ґуралень України під назвою «Спиртотрест». Ґуральні, що знаходились у віданні «Спиртотресту», можна було передавати в експлуатацію губраднаргоспам, цукротресту, кооперативним сільськогосподарським об'єднанням та приватним особам, згідно з приписами, що виробляла УРНГ (Газета «Вісті», 1922, 28 березня). Загалом за 1927–1929 рр., завод успішно розвивається й навіть збільшує закупівельні ціни на сировину, що забезпечує безперебійне функціонування підприємства: «Цены на сырье взяты конвенционные: ячмень – 92 коп., просо – 75 коп., картофель – 23 коп., плюс расстояние. Возможно, что эти цены будут изменены в сторону повышения, как это было за прошлый год» (Спирто-горілчані заводи, 1919–1986).

Оцінку результатів роботи місцевої промисловості Сумської округи надають звіти Сумського окружного відділу місцевого господарства про стан і діяльність підприємств місцевої промисловості в 1926–1928 рр.: «Місцева промисловість Сумської округи своєю гнучкістю та асортиментом продукції правильно пристосовується до умов розвитку економіки округи, зокрема до сільського господарства...» (Відділи, 1930); та звіт Сумського окружного комітету КП(б)у VII округової партконференції, яка відбулася 14 листопада 1927 р. і розглядала питання розвитку промисловості: «Місцева промисловість округи як за передвійську добу, так і добу її реорганізації після війни, пристосувалася до економічних умов округи» (Социалистическое строительство, 1983). Відповідні результати стали наслідком «опіки» ВРНГ, яка вимагала від місцевих органів влади надати всіляку підтримку й допомогу місцевій промисловості, сподіваючись, що саме вона забезпечить селян необхідною продукцією й буде середньою ланкою між промисловістю і сільським господарством. Тобто місцева промисловість розвивалася, поширювала виробництво, була перспективною у своїй діяльності. Це підтверджують і контрольні цифри п'ятирічного перспективного плану місцевої промисловості по Сумській окрузі на 1927–1932 рр. (Відділи, 1930).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Місцевій промисловості певний час не приділялося належної уваги. Вона розвивалася виключно за рахунок власних коштів, яких було недостатньо, що призводило до ускладнень роботи підприємств. Утім, незважаючи на різні труднощі розвитку, що були викликані недостатньою фінансовою підтримкою, браком сировини й палива, проблемами господарського управління тощо, місцева промисловість поступово поширює свою діяльність. Вона відігравала помітну роль в економічному житті Сумської округи, була невід'ємною складовою промисловості Харківської губернії.

Цією публікацією ми лише частково заповнили прогалину, яка полягає в недостатньому вивченні місцевої промисловості, а тому, цілком очевидно, вона потребує подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Відділи місцевого господарства окрвиконкомів. Сумська округа (1924). *Державний архів Сумської області. Ф.Р.34. Оп.1 Спр.52* (Departments of local economy of okrvykonkomiv. Sumy region (1924). *State archive of Sumy Region. F.R.34. D.1 C.52*).
2. Відділи місцевого господарства окрвиконкомів. Сумська округа (1930). *Державний архів Сумської області. Ф.Р.34. Оп.1 Спр.107* (Departments of local economy of okrvykonkomiv. Sumy region (1930). *State archive of Sumy Region. F.R.34. D.1 C.107*).
3. Газета «Вісті» (1922). 28 березня, 70 (*Newspaper «Izvestiia» (1922) 28 March, 70*).
4. Газета «Вісті» (1922). 5 липня, 146 (*Newspaper «Izvestiia» (1922) 5 July, 146*).
5. Газета «Плуг і Молот» (1926). 15 травня, 56 (*Newspaper «Plough and sickle» (1926) 15 May, 56*).
6. *Державний архів Сумської області: Путівник* (2002) / Автори-упоряд.: Л. Покидченко та ін.; Редкол. Р. Пиріг та ін. Суми (*State archive of Sumy region: Guide* (2002) / authors: I. Pokydchenko, et al.; Edited by. R. Pie, etc. Sumy).
7. *Довідник Сумської округи 1928 р. Розділ VI. Промисловість* (1929). Суми (*Handbook of Sumy districts 1928 r. Section VI. Industry* (1929) Sumy).
8. Жмака, В. М. (2007). Місцева промисловість Сумської округи Харківської губернії в 20-х рр. XX ст. (до характеристики фондів Державного архіву Сумської області). *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки*, 767, 73–77 (Zhmake, V. M. (2007). The local industry of Sumy districts of Kharkov province in the 20s of the twentieth century (characteristics of the holdings of the State Archives of Sumy region). *Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. History of Ukraine. Ukrainian studies: historical and philosophical science*, 767, 73–77).
9. Жмака, В. М. (2008). Промисловість міста Ізюм у період нової економічної політики. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки*, 835, 57–66 (Zhmake, V. M. (2008). Industry of Izium city in the period of new economic policy. *Bulletin of Kharkiv National University named after V. N. Karazin. History of Ukraine. Ukrainian studies: historical and philosophical science*, 835, 57–66).
10. *Історія української РСР. Короткий нарис* (1981) / за ред. Ю. Кондуфора. Київ: Наукова думка (*History of Ukrainian SSR. Short essay* (1981) / ed. by Yu. Kondufor. Kyiv: Naukova dumka).
11. *Социалистическое строительство на Сумщине, 1921 – июнь 1941: Сб. документов и материалов* (1983). Харьков: Прапор (*Socialist construction in Sumy, 1921-June 1941: Col. of documents and papers* (1983). Kharkiv: Prapor).
12. Спирто-горілчані заводи та комбінати (1919–1986). *Державний архів Сумської області. Ф.Р.180. Оп.1 Спр.2* (Spirits plants and factories (1919–1986). *State archive of Sumy Region. F.R.180. D.1 C.2*).
13. Уповноважений ХГРНГ по Сумському повіту (1921–1923). *Державний архів Сумської області. Ф.Р.1434. Оп.1 Спр.1* (*Authorized HGRNG in Sumy Region (1921–1923). State archive of Sumy Region. F.R.1434. D.1 C.1*).
14. Фабрика віялок ім. Комінтерну Сумського окружного відділу місцевого господарства Сумокрмігоспу м. Суми (1923–1933). *Державний архів Сумської області*.

Ф.Р.207. Оп.1 Спр.7 (Factory of winnows named after Komintern of Sumy regional Department of the local economy Sumokrmischospu, Sumy (1923–1933). State archive of Sumy Region. F.R.207. D.1 C.7).

РЕЗЮМЕ

Жмака Виталий. Местная промышленность Сумской округи в 20-е гг. XX ст.

Используя научную литературу и источники, в частности материалы Государственного архива Сумской области, автор на основе достоверных данных объективно освещает состояние и деятельность предприятий местной промышленности Сумской округи в 20-е гг. XX ст. Называет достижения и неудачи, препятствия, которые стояли на пути развития этого сектора промышленности, среди них были отсутствие финансов, сырья, топлива, проблемы управления и т.д. В конце автор приходит к выводу, что несмотря на различные трудности, местная промышленность постепенно прогрессировала, занимала важное место в экономике Сумской округи.

Ключевые слова: Сумская округа, местная промышленность, НЭП, предприятие, завод, фабрика, аренда, производство.

SUMMARY

Zhmaka Vitaliy. Local industry of Sumy region in the 20's of the XX century.

Using scientific literature and sources, in particular the materials of the State Archive of Sumy region, the author, on the basis of reliable data, impartially highlights situation and activities of local industry enterprises in Sumy District in the 20s of the XX century. He notes that among enterprises of local industry, which were located on the territory of Sumy district, there were enterprises of metalworking, leather, printing, brick and peat industry, and lists them. The author considers peculiarities of activity, level of their development, which varied depending on the support of the state, production opportunities, as well as the nature of the products produced and demand for them, etc. It is indicated that some of the enterprises belonging to the local district industry were seasonal, which affected the number of employed people, which increased or decreased, depending on the production necessity. Among the enterprises of the local industry in the district, there were also leaders-enterprises, about which local press wrote regularly, putting them as an example and benchmark for others.

The new economic policy brought about changes in the development of Ukrainian industry, including the local ones. Such measures of the NEP as unification and consolidation for the purpose of rational use of funds and better management, lease of enterprises by organizations and former owners, found a place in our region. The author gives examples of such measures among the local industry of the Sumy district. He recalls achievements and failures, obstacles that were on the way of development of this sector of industry, among which – lack of finance, raw materials, fuel, management problems, etc. The author also emphasizes that development of local industry in the second half of the XX century was restrained artificially by both higher and local authorities, which favored development of enterprises of union and republican significance.

In the end, the author comes to the conclusion that, despite the difficulties that were of a different nature, the local industry of the Sumy District during 1920s gradually began to develop, spread its activities. He played a prominent role in the economic life of the district, was an integral part of industry of Kharkiv province.

Key words: Sumy district, local industry, NEP, enterprise, plant, factory, lease, production.

УДК 371.(477.87)

Ірина Жорова

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»

Херсонської обласної ради

ORCID ID 0000-0003-4304-4962

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/111-121

ОРГАНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Метою статті є висвітлення основних тенденцій організації шкільної освіти України на початку ХХ століття. На різних етапах наукового пошуку використано комплекс взаємодоповнювальних методів досліджень: системно-історичний, хронологічний і діахронний; емпіричні методи; структурно-системний аналіз; компаративний аналіз.

У процесі дослідження виявлено, що реформуєтворювальною домінантою розвитку освіти початку ХХ століття було посилення громадської ініціативи, вплив громадської думки на організацію і розроблення програм народної школи. Бюрократичний лад школи з її релігійно-монархічними тенденціями поступово змінював парадигмальні орієнтири та організаційні засади шкільної освіти.

Ключові слова: шкільна освіта, політехнізація навчання, українізація школи, реформування освіти, організаційні засади шкільної освіти.

Постановка проблеми. Реформування національної системи освіти характеризується складними й суперечливими процесами, які значною мірою зумовлені потребою збереження традицій, що склалися, і їхньої спадкоємності з тенденціями подальшого розвитку цього соціокультурного феномена. У той же час деякі новації припускають трансформацію низки положень, що мали для освіти ключове значення.

Основною ланкою національної системи освіти є загальна середня освіта. Саме в школі формується особистість і її світоглядні орієнтири, громадянська позиція та моральні якості. Конструктивний пошук шляхів модернізації шкільної освіти неможливий без адекватної історико-культурної рефлексії генезису й основних тенденцій її розвитку у вітчизняній педагогіці, де організаційні засади, зміст, форми і методи навчання визначалися соціокультурними, економічними та суспільно-політичними детермінантами розвитку суспільства. Цілісний і системний аналіз генези шкільної освіти створює сприятливі передумови для вирішення цього актуального завдання.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі значно підвищився інтерес до дослідження проблем історії педагогіки, загальні основи й окремі аспекти якої відображено в працях Л. Д. Березівської, Т. К. Завгородньої, В. В. Кузьменка, С. М. Лободи, Н. В. Слюсаренко, О. В. Сухомлинської та інших учених.

Мета статті – розкрити основні тенденції організації шкільної освіти України на початку ХХ століття.

Методи дослідження. На різних етапах наукового пошуку використано комплекс взаємодоповнювальних методів досліджень: *системно-історичний* (розгляд історичних передумов оновлення мети, змісту та організаційних форм шкільної освіти), *хронологічний і діяхронний* (дослідження організації шкільної освіти та його періодизації); *емпіричні методи* (опрацювання документів, у яких відображено організаційні засади, теорію і практику розвитку шкільної освіти в різні історичні періоди); *структурно-системний аналіз* (аналіз та узагальнення практики організації шкільної освіти); *компаративний аналіз* (порівняння в діяхронній площині теорії і практики навчання учнів на різних етапах розвитку шкільної освіти).

Виклад основного матеріалу. У ретроспективно-педагогічних дослідженнях останніх років простежується тенденція, що полягає в зусиллях дослідників синтезувати загальні закономірності історико-педагогічної реальності та дослідження окремих педагогічних феноменів минулого. Позитивними сторонами цих спроб концептуалізації історико-педагогічного процесу видається те, що вони дають змогу побачити різні виміри (соціокультурний, аксіологічний, антропологічний, етичний, естетичний та ін.) багатогранної педагогічної спадщини минулого.

Використання означеної дослідницької стратегії дає можливість акцентувати увагу на соціокультурних обставинах, детермінантах, умовах, рушійних силах розвитку педагогічного простору, зокрема шкільної освіти. Такий вимір історичного пошуку відкриває можливості системного осмислення сутності педагогічних феноменів минулого з урахуванням загальнокультурних і цивілізаційних обставин, загальних умов і чинників впливу на освіту.

Протягом ХХ століття в історії розвитку вітчизняної школи були періоди активізації, зниження уваги та занепаду в різних напрямках освіти.

Періодизація розвитку шкільної освіти пов'язана із загальною періодизацією історико-педагогічного процесу. З огляду на це доцільно звернутися до визнаної в наукових колах періодизації педагогічної думки в Україні.

О. В. Сухомлинська, застосовуючи культурно-антропоцентричний і цивілізаційний підходи, висунула й аргументувала новітню систему періодизації педагогічної думки України «від Київської Русі й по сьогоднішній день»: I період – розвиток ідей про освіту; II період – формування освіти в контексті загальних реформаційних змін та слов'янського Відродження; III період – розвиток педагогічної думки в контексті українського бароко; IV період – розвиток педагогічної думки; V період – внесення національного компонента у структуру педагогічної науки; VI період – панування формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології; VII період – сучасний період (Сухомлинська, 2003, с. 47–66).

З огляду на предмет дослідження доцільно взяти до уваги результати ретроспективного і системно-концептуального аналізу реформування шкільної освіти України в 1899–1991 рр., представленого Л. Д. Березівською. Дослідниця виокремлює етапи: реформування шкільної освіти на українських землях в імперську добу в контексті загальноімперських планів (1899–1917); державно-громадське реформування шкільної освіти в період УНР та діяльності українських урядів (1917–1920); радянська реформа школи в УРСР (1919–1930); реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства (1930–1991) (Березівська, 2009, с. 409–410).

В. В. Кузьменко на основі врахування економічних, соціальних, політичних, глобалізаційних та інших змін, які відбувалися в Україні та впливали на теорію і практику організації шкільної освіти, зокрема формування наукової картини світу в учнів, виокремлює такі періоди: формування в учнів релігійної та гуманітарної картин світу на тлі відродження в Україні національної свідомості та розвитку масової початкової школи (1900–1917); формування в учнів релігійної, гуманітарної (зокрема національної) й природничо-математичної картин світу на основі введення загального безкоштовного обов'язкового початкового навчання (1917–1920); формування в учнів наукової картини світу на підґрунті марксистсько-ленінського вчення в обов'язковій початковій восьмирічній і середній освіті (1920–1991); формування в учнів фрагментарної наукової картини світу в різних типах шкіл, організованих на демократичних засадах із упровадженням інтегрованих навчальних дисциплін та комп'ютеризації (починаючи з 1991 р.) (Кузьменко, 2014, с. 8–9).

Перше десятиліття ХХ століття, як свідчать результати досліджень С. Т. Томашівського, було позначено домінуванням питання шкільної освіти. Соціально-економічні реалії Російської імперії на початку ХХ ст. зумовлюють пошуки царату щодо реформування системи шкільної освіти. Зокрема, було розроблено низку проектів документів з урахуванням громадсько-педагогічної думки («Устав гимназий и прогимназий», «Устав реальных училищ», «Основные положения организации общеобразовательной школы», «Положение о мужских гимназиях и прогимназиях»).

Як свідчать дослідження Л. Д. Березівської, провідною метою реформування у цей період була «...зміна системи середньої шкільної освіти за такими напрямками: у структурі – реорганізація типів навчальних закладів з метою зближення класичної гімназії і реального училища; створення нових типів, зокрема єдиної 8-річної загальноосвітньої школи з фуркацією в старшому відділенні, єдиної 7-річної реальної середньої школи з біфуркацією у 5 класі, приватних навчальних закладів різних типів; у змісті освіти – спрямованість на здобуття учнями загальної освіти, що охоплювала гуманітарні та природничі знання; зменшення кількості годин

на вивчення давніх мов, збільшення – на вивчення загальноосвітніх предметів; зближення класичної (формальної) і реальної (матеріальної) складових освіти та розроблення нових навчальних планів і програм тощо; поліпшення матеріального становища та фахової підготовки вчителя; в організації навчально-виховного процесу – зміцнення зв'язку школи і сім'ї, широке залучення громадськості; проголошення виховання (розумового, морального, фізичного) основою шкільної освіти; в управлінні – порушення у сфері початкової освіти питання про поєднання діяльності Міністерства народної освіти і духовного відомства» (Березівська, 2009, с. 137).

У цей час на теренах України за кількісною ознакою найбільш масовими були нижчі загальноосвітні заклади, серед яких вирізняли такі типи: церковнопарафіяльні школи, початкові народні училища, повітові і міські училища, школи грамоти. У 1903 році таких шкіл функціонувало близько 88 тисяч, з яких 79 – у сільській місцевості. Початкові школи поділяли на школи першого (однокласні навчальні заклади з трирічним терміном навчання, школи грамоти, церковнопарафіяльні школи, народні училища відомства Міністерства народної освіти та ін.), другого (двокласні училища: міністерські зразкові училища, двокласні церковнопарафіяльні школи та частина парафіяльних училищ) і третього (багатокласні училища: міські і повітові) рівнів.

Слід зазначити, що зміст шкільної початкової освіти у різних типах закладів узгоджувався за рахунок тотожності навчального курсу однокласної школи та першого класу двокласних училищ, що давало змогу продовжувати навчання без дублювання змісту освіти. А от навчатися в середній школі могли тільки випускники повітових училищ.

Діяльність початкових шкіл було регламентовано такими документами: «Правила про церковнопарафіяльні школи», «Положення про початкові народні училища». Зміст шкільної освіти було визначено в «Орієнтовних програмах предметів, які викладаються в початкових народних училищах відомства Міністерство народної освіти», де передбачено обсяг мінімальних знань, вмінь і навичок, які мають бути сформовані в учнів за результатами навчання (Кузьменко, 2014, с. 107).

Через соціально-економічні й суспільно-політичні зміни, вимоги громадсько-педагогічного руху, зокрема національного, як реакції суспільства на стан шкільної освіти, Міністерство народної освіти у 1904–1914 рр. робило спроби її оновити в межах державної самодержавної політики, водночас намагаючись урахувати громадську думку (Березівська, 2009, с. 138).

Як свідчать результати історико-педагогічного пошуку Л. Д. Березівської, у цілому реформування початку XX ст., незважаючи на великий громадський тиск, не змінило підходів до організації та змісту шкільної освіти в Російській імперії, зокрема й на українських землях,

однак залишило багату спадщину проектів, ідей щодо її розвитку, зокрема на національних підвалинах, які вплинули на подальший розвиток освіти в Україні, стали підґрунтям для розроблення реформи в період національно-демократичної революції, становлення української державності (1917–1920) (Березівська, 2009, с. 141).

Процеси перебудови української школи після лютневої революції (1917 р.) позначені оновленням змісту загальної освіти, що визначено декретами уряду республіки від 22 січня 1919 року «Про відокремлення церкви від держави і шкіл від церкви» та від 25 січня 1919 року «Про передачу всіх навчальних закладів у відання Наркомосу». Відповідно до положень визначених у зазначених документах заклади освіти переводилися у відання Народного комісаріату освіти. Духовні училища й семінарії масово перепрофілювалися в загальноосвітні школи. Важливою тенденцією цього періоду стало виключення із навчальних планів таких дисциплін, як «Закон Божий», «Церковнослов'янська мова». «Церковна історія», «Церковний спів», «Давні мови» (Кузьменко, 2014, с. 156–158).

У 20-х роках ХХ століття зроблено перші спроби політехнізації школи, тобто поєднання навчання з виробничою працею. Зокрема Наркомосом видано низку постанов та інструкцій щодо організації шкільної освіти.

Світоглядні орієнтири шкільної освіти досліджуваного періоду зумовили необхідність розроблення проекту «Положення про єдину трудову школу Української РСР», згідно з яким замість різнотипових шкіл створювалася єдина 9-річна трудова школа, що мала два ступені: перший – для дітей від 7 до 12 років (5 років навчання), другий – від 12 до 16 років (4 роки навчання). Цей проект у подальшому став основою для постанови Наркомосу УРСР «Про проведення в життя начал єдиної трудової школи», яка передбачала створення на основі загальноосвітніх шкіл п'ятирічних шкіл I ступеня і чотирирічних – II ступеня на основі принципу спільного навчання.

Знаковим для цього періоду стало положення «Про єдину трудову школу Української РСР» від 1 квітня 1919 року, у якому визначено одним із провідних завдань політехнізацію школи та створення умов для продуктивної й корисної праці учнів. У зазначеному документі також було проголошено загальний, обов'язковий, безкоштовний, світський характер навчання.

Слід зазначити, що на становлення трудової школи впливали суспільно-політичні та соціально-економічні процеси, що відбувалися в державі. Активну участь у розбудові нової школи брала громадськість: профспілки, трудящі, батьківська спільнота.

Негативно впливали на процес такі фактори, як багатонаціональний склад населення, різна підпорядкованість шкіл, обмежена кількість підручників, не розвинена мережа шкіл тощо.

Зазнала змін і організація шкільної освіти, зокрема її структура: дитячі комуни (дитячі садки та майданчики) відвідували діти віком від 4 до

8 років; перший концентр семирічної трудової школи – від 8 до 12 років; другий концентр семирічної трудової школи – від 12 до 15 років; професійна школа – після 15 років. Саме така система навчання стала основою для відповідних змін і в інших типах навчальних закладів, що мали більш високий рівень підготовки школярів та негативно вплинула в подальшому на результати навчання (Кузьменко, 2014, с. 158).

Слід зазначити, що зміст освіти визначався місцевими органами влади, оскільки до 1920 року не було відповідних документів Наркомосу щодо регламентації діяльності шкіл та навчальних програм. Зміни до навчальних планів і програм почали вносити відповідно до постанов «Про заборону викладання «Закону Божого», церковної історії, церковнослов'янської мови, церковних співів (12.02.1919 р.), «Про викладання окремих дисциплін» (16.05.1919 р.) та «Положення про єдину трудову школу» (01.04.1919 р.) (Кузьменко, 2014, с. 158). Вводяться як обов'язкові в обох ступенях предмети: українська мова, українська література, історія та географія України. У школах I ступеня вивчається також російська мова і література, історія, природознавство, математика, географія, Радянська Конституція, іноземна мова, ручна праця, малювання, ліплення, співи й музика, фізичні вправи, у школах II ступеня – російська мова та література, математика (арифметика, алгебра, геометрія), історія, історія соціалізму, Радянська Конституція, політична економія, соціологія, історія праці і робітничого руху, географія, природознавство, фізика, хімія, іноземні мови, ручна праця, малювання й креслення, історія мистецтва, співи й музика, фізичні вправи та тощо (Баскіна, 1967, с. 40). Утім, варто підкреслити, що положення зазначених вище документів не було реалізовано вчасно і повною мірою. Однією з причин стала відсутність відповідного кадрового забезпечення (Кузьменко, 2014, с. 159).

Знаковою для цього періоду стала Друга Всеукраїнська нарада з питань освіти (серпень 1920 р.), де обговорювалися питання соціального виховання, професійної та політико-освітньої роботи, організації педагогічної роботи та ін. та остаточно ухвалено рішення про запровадження так званої «Системи українського Наркомосу», яка включала дитячий будинок, садок, клуб, майданчик, колонію та семирічну школу (денний дитячий будинок, що поступово мав трансформуватися у постійний дитбудинок). Семирічна школа складалася з двох концентрів – першого (1-4 групи) і другого (5-7 групи) і мала на меті підготовку до вступу в профшколи та до праці в народному господарстві (Баскіна, 1967, с. 43–44).

Слід зазначити, що шкільна освіта привертала увагу всієї громадськості: профспілки, комсомол, відділи з роботи серед жінок, комітети незаможних селян та ін.

Важливою тенденцією цього періоду стало зростання кількості шкіл з українською мовою навчання, що було зумовлено постановою РНК УРСР

від 21 вересня 1920 року «Про введення української мови в школах і радянський установах». Так, наприклад, у Волинській губернії було 72,4% шкіл з українською мовою навчання (Баскіна, 1967, с.45).

У 1920/21 навчальному році школи працювали за навчальними планами і програмами, розробленими губернськими і повітовими відділами народної освіти. Значно поліпшилося у цей час викладання гуманітарних предметів. Разом з тим у змісті таких предметів, як українська література та історія були помилки буржуазно-націоналістичного характеру.

Варто відзначити й активізацію пошуків щодо ефективних методів навчання і засобів активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності. З метою стимулювання самостійної регуляції навчання учнів у багатьох школах запроваджувалися так звані «самостійні уроки мислення, особливі «годинні уроки», на яких учні ставили запитання і отримували відповіді. Активні вчителі застосовували у навчальному процесі унаочнення, практикували лабораторні досліді, виготовляли прилади тощо. Широкого розповсюдження набуло проведення екскурсій, під час яких учні збирали колекції (Баскіна, 1967, с.45).

Для здійснення завдань трудового й політехнічного навчання запроваджувалося самообслуговування, рукоділля, робота в майстернях.

Поліпшенню якості знань учнів сприяло введення в значній частині шкіл домашніх завдань та іспитів.

Діяльність органів освіти і вчительства України в період 1917-1920 рр., незважаючи на допущені помилки та хиби, була значним кроком у розвитку української школи.

Завершення громадянської війни та іноземної інтервенції по-новому актуалізувало питання розвитку освіти, зокрема одним з пріоритетних завдань в умовах мирного часу було визначено необхідність підвищення рівня культури трудящих задля відбудови народного господарства та економіки. Так, у листопаді 1922 року Президією ВУЦВК було затверджено «Кодекс законів про народну освіту в УРСР», у якому було визначено такі основні тези:

- виховання і освіта молодого покоління і всього трудящого населення, організація наукової праці здійснюється через народний комісаріат освіти;

- метою радянського виховання і освіти є звільнення від духовного рабства, розвиток самосвідомості та створення нового покоління людей з психологією колективізму, з твердою волею, необхідною кваліфікацією і матеріалістичним світоглядом;

- усі заходи з виховання і освіти мають бути узгоджені з основними завданнями соціалістичної революції та мати тісний зв'язок з народним господарством;

– в основу побудови виховних і культурно-освітніх закладів мають бути покладені трудовий процес, різноманітність життєвих потреб, практика, спрямована на зміну навколишнього світу (Баскіна, 1967, с. 50).

Найважливішими теоретичними і практичними результатами реформи в зазначений період стало розроблення концепції шкільної системи освіти як системи соціального виховання в рамках радянської парадигми, що змінювалася, і її втілення в основоположних освітніх документах (Декларація Наркомосу УСРР «Про соціальне виховання дітей» (1920); Кодекс законів про народну освіту в УСРР (1922); Порадники про соціальне виховання дітей (1921–1928)) та поширення на всю територію УСРР; проголошення обов'язковим навчання дітей у початкових чотирирічних школах; відкриття нових українських дитячих закладів та реорганізацію існуючих; українізація змісту освіти; створення можливості здобувати освіту всім верствам суспільства (Березівська, 2009, с. 271).

30 липня 1924 року було запроваджено загальне чотирирічне початкове навчання дітей 8-11 років і орієнтовний перспективний план здійснення загального навчання був розрахований на 5 років, але в повному обсязі його реалізовано пізніше, коли було створено відповідну матеріальну базу. Не дивлячись на те, що відповідно до Кодексу всі навчальні заклади було оголошено державними, коштів на їх утримання було недостатньо, що зумовлювало потребу в допомозі громадськості.

У 20-х роках ХХ століття зроблено перші спроби політехнізації школи, тобто поєднання навчання з виробничою працею. Цей період характеризується збільшенням кількості виробничих майстерень, хоча й недостатньо оснащених, прикріпленням шкіл до заводів і радгоспів тощо. Утім, питання політехнізації школи розглядалися абстраговано від конкретних завдань, що стояли перед суспільством, і спричиняли формалізацію означеного процесу.

Перспективи подальшого розвитку трудової політехнічної школи було визначено Х з'їздом КП(б) України (1927 р.), який ухвалив рішення «Про завдання культурного будівництва на Україні». Зокрема, завданням навчання дітей було визначено оволодіння учнями трудовими і політехнічними вміннями й навичками, необхідними для участі у виробництві.

У 20-30-ті роки ХХ століття закладено основи перебудови школи на засадах політехнізму. Зокрема, видано низку нормативно-правових документів, що сприяли активізації роботи в цьому напрямі: «Про початкову і середню школу» (1931 рік) – запроваджено обов'язкове загальне й політехнічне семирічне навчання, розгорнуто мережу майстерень і робочих кімнат при школах, створено політехнічні музеї й бібліотеки, організовано ознайомлення вчителів з основами виробництва на заводах та у радгоспах; «Про навчальні програми та режим в початковій

та середній школі» (1932 рік) – реорганізовано семирічну політехнічну школу на десятирічну.

Як свідчить аналіз архівних документів, тенденцією цього періоду стала українізація школи. Однак культурне відродження української нації, зокрема і запровадження викладання українською мовою ускладнювалося недостатнім матеріально-технічним, методичним, а головне – кадровим забезпеченням навчально-виховного процесу. Інтенсифікація цього процесу стала можливою після прийняття на XII з'їзді РКП(б) (березень 1923 р.) постанови «Про коренізацію», що вплинуло на активізацію культурно-просвітницької діяльності української інтелігенції взагалі і вчительства зокрема (Кузьменко, 2014, с.172).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виявлено, що реформуєтворювальною домінантою розвитку освіти початку ХХ століття було посилення громадської ініціативи, вплив громадської думки на розроблення програми народної школи і її здійснення. Бюрократичний лад школи з її релігійно-монархічними тенденціями поступово змінював парадигмальні орієнтири та організаційні засади шкільної освіти. Реформування шкільної освіти досліджуваного періоду позначено збільшенням громадської ініціативи та проявом світських і демократичних тенденцій.

Система освіти на початку ХХ століття інтегрує ці фактори розвитку, які взаємодоповнюють і збагачують одне одного. Уряд, наукова громадськість і приватна ініціатива в підходах до утворення декларували різні за змістом мети: політичні та цивілізаційні. По відношенню до утворення держава здійснювала регулятивну наглядово-контрольну функцію, а також функцію часткового фінансування; громадськість виконувала функції ініціювання, організації, наукового обґрунтування і переважного фінансування шкіл і установ.

З огляду на здобутки і прорахунки історії розвитку шкільної освіти важливим є подальше детальне вивчення генези змісту, форм і методів викладання навчальних дисциплін з метою екстраполяції конструктивного досвіду в площину сучасних освітніх реформ в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баскіна І. Б., Березняк Є. С., Бондар А. Г. та інші (1967) *Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР*, А. Г. Бондар (ред.). Київ: Радянська школа. (Baskina I. B., Bereznyak E. S., Bondar A. G. and others (1967) *Popular education and Pedagogical Science in the Ukrainian SSR*, A. G. Bondar (ed.). Kyiv: Soviet school).
2. Березівська Л. Д. (2009) *Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ. (Berezivska L. D. *Organizational and pedagogical principles of reforming the School Educational system in Ukraine in the 20th century* (DSc thesis)). Kyiv).
3. Кузьменко В.В. (2014) *Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення*: монографія. Друге видання перероблене і доповнене. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти. (Kuzmenko V.V. (2014) *Formation of the*

scientific picture of the world of students: from the origins to the present: monograph. The second edition is redone and supplemented. Kherson: CHEI «Kherson Academy of Postgraduate Education»).

4. Сухомлинська О. В. (2003) *Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру*. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. (сс. 47–66)– Київ: А.П.Н (Sukhomlinska O.V. (2003) *Periodization of pedagogical thought in Ukraine: steps towards the new dimension*. Historical and pedagogical process: new approaches to general problems. (pp. 47-66) - Kyiv: Academy of Pedagogical Science).

РЕЗЮМЕ

Жорова Ирина. Организация школьного образования Украины в начале XX века.

Целью статьи является освещение основных тенденций организации школьного образования Украины в начале XX века. На разных этапах научного поиска использован комплекс взаимодополняющих методов исследований: системно-исторический, хронологический и диахронный; эмпирические методы; структурно-системный анализ; компаративный анализ.

В процессе исследования выявлено, что реформообразующей доминантой развития образования начала XX века было усиление общественной инициативы, влияние общественного мнения на организацию и разработку программ народной школы. Бюрократический строй школы с ее религиозно-монархическими тенденциями постепенно сменял парадигмальное ориентиры и организационные основы школьного образования.

Ключевые слова: *школьное образование, политехнизация обучения, украинизация школы, реформирования образования, организационные основы школьного образования.*

SUMMARY

Zhorova Iryna. Organization of school education of Ukraine in the early 20th century.

The aim of the article is to highlight the main tendencies of the organization of school education in Ukraine at the beginning of the 20th century.

At the different stages of scientific research a complex of complementary research methods has been used: systemic-historical (the consideration of historical preconditions for updating the purpose, content and organizational forms of school education), chronological and diachronic (study of the organization of school education and its periodization); empirical methods (summarizing of documents, which reflect the organizational principles, theory and practice of school education in different historical periods); structural and system analysis (analysis and generalization of the practice of organization of school education); comparative analysis (comparison in the diachronic plane of the theory and practice of teaching students at different stages of the development of school education).

Socio-economic realities of the Russian Empire at the beginning of the 20th century predetermine the finding the ways of reformation of the school system. In particular, a number of draft documents were developed based on socio-pedagogical thought. In general, the reform of the early 20th century, despite the great crowd pressure, did not change authoritarian school education in the Ukrainian lands.

The processes of the reforming of Ukrainian schools after the February Revolution (1917) are marked by the updating of the content of general education. The organization of school education was changed, in particular its structure.

In the 20-30's of the 20th century the foundations of reforming school education on the principles of polytechnics were laid. The analysis of archival documents shows that the tendency of this period was the Ukrainianization of school.

In the course of the research it was found that the reforming dominant of the development of education at the beginning of the 20th century was the strengthening of public initiative, the influence of public opinion on the development of the program of the public school and its implementation. The bureaucratic system of the school with its religious-monarchical tendencies gradually changed the paradigmatic landmarks and organizational principles of school education. Reforming school education in the period under consideration is marked by an increasing public initiative and showing of social and democratic tendencies.

Key words: school education, polytechnics education, Ukrainianization of school, education reform, organizational principles of school education.

УДК 37.015.3

Світлана Ісаєва

Київський національний університет

імені Тараса Шевченка

ORCID ID 0000-0003-4641-0534

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/121-131

ДВАНАДЦЯТЬ БАР'ЄРІВ НА ШЛЯХУ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті наголошується на проблемі організації конструктивного педагогічного спілкування. Особлива увага приділяється аналізу виокремлених Томасом Гордоном дванадцяти бар'єрів на шляху ефективного спілкування вчителя з учнями. Для досягнення мети використовувалися такі методи дослідження, як контент-аналіз праць вітчизняних та зарубіжних дослідників; системно-функціональний аналіз теоретичних засад досліджуваних явищ; типологічний метод для окреслення шляхів розвитку педагогічної майстерності вчителя. Припускається, що досвід Томаса Гордона буде доречним і повчальним для вчителів і педагогів.

Ключові слова: Томас Гордон, педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, висловлювання неприймання, дванадцять бар'єрів, соціальне становлення, морально-психологічний клімат, навчально-виховні завдання.

Постановка проблеми. Повноцінний розвиток людини, передусім психічний і соціальний, залежить від її спілкування із собі подібними homo sapiens. Люди, які оточують особистість, є невичерпним джерелом її соціального становлення. Головним інструментом, що забезпечує зв'язок особистості з іншими людьми, є спілкування. Тому потяг кожної людини до спілкування зумовлений природними потребами. Серце людини зіткане з її людських стосунків із іншими людьми. Ставлення однієї людини до іншої є своєрідною сутністю, ядром справжньої життєвої психології (Кузьмінський, 2006).

У педагогічній діяльності спілкування постає як засіб розв'язання навчально-виховних завдань: соціально-психологічне забезпечення педагогічного процесу; засіб організації взаємин вчителя й учнів, що має гарантувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості. У цьому контексті педагогічне спілкування містить могутній резерв зростання

професійної майстерності педагога, удосконалення організації педагогічної діяльності й навчально-виховного процесу.

Ініціатором і керівником цього процесу є педагог. Спілкування вчителя з учнем спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату в системах «учитель – учень» і «учень – учень» (Мешко, 2012).

Динамічність соціально-економічних і духовних процесів, що відбуваються на тлі науково-технічної, інформаційної революції в усьому світі, обумовлює необхідність безпосереднього спілкування вчителя з різними за фахом людьми, вступу в опосередкований комп'ютерними засобами комунікації діалог із партнерами у віртуальному просторі, пошуку необхідної інформації у всесвітній мережі Інтернет. Як наслідок, у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів поглиблюються дослідження щодо особливостей підготовки майбутніх фахівців, здатних вирішувати сучасні проблеми комунікації, зокрема професійно-педагогічні (Волкова, 2005).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про безперервний пошук вітчизняними та зарубіжними вченими ефективних шляхів покращання педагогічного спілкування між учителем і учнями. На необхідності ефективного педагогічного спілкування під час навчально-виховного процесу наголошували такі відомі науковці, як В. Андрущенко, І. Бех, Н. Волкова, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, М. Лещенко, Г. Мюррей, Н. Ничкало, П. Перепелиця, С. Сисоєва, М. Фіцула та багато інших (Бех, 2003; Волкова, 2005; Зязюн, 2008; Лещенко, 2003; Ничкало, 2008; Сисоєва, 2006). Серед зарубіжних учених можна назвати Т. Гордона, К. Роджерса, Б. Сліверського, Дж. Холта та інших (Gordon, 2003; Rogers, 2003; Śliwerski, 1998; Holt, 2009). На жаль, протягом тривалого часу поза увагою науковців залишалася наукова спадщина Томаса Гордона (1918–2002), представника комунікативної педагогіки у Сполучених Штатах Америки, видатного американського психолога, педагога-гуманіста, автора власної методики ефективного спілкування, засновника фонду «Гордон Трейнінг Інтернешенел», який написав багато книг та статей із проблем міжособистісного спілкування (Ісаєва, 2014).

У Сполучених Штатах Америки, де народився, жив і працював Томас Гордон, за досить короткий термін була розроблена, функціонує й розвивається сформована система підготовки до ефективного міжособистісного спілкування. Функціонують спеціально розроблені проекти і програми, спрямовані на підвищення педагогічної освіти вчителів і батьків та надання допомоги з проблем розвитку дитини на різних вікових етапах її життєдіяльності (Ісаєва, 2014).

Мета статті – розглянути та проаналізувати виокремлені Томасом Гордоном дванадцять бар'єрів на шляху ефективного спілкування вчителя з учнями.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи дослідження, як контент-аналіз праць вітчизняних та зарубіжних дослідників; системно-функціональний аналіз теоретичних засад досліджуваних явищ; типологічний метод для окреслення шляхів розвитку педагогічної майстерності вчителя.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, одним із факторів, що впливають на розвиток особистості дитини, є стиль спілкування, властивий учителю. Стиль педагогічного керівництва визначається як прийоми виховного впливу, що проявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідної поведінки вихованців. Він втілюється в характерних формах організації діяльності та спілкування дітей і має відповідні способи реалізації ставлення педагога до особистості дитини, пов'язані з досягнутим рівнем професійно-педагогічної діяльності (Стили педагогічного спілкування).

Традиційно виділяють демократичний, авторитарний і ліберальний стилі. У практиці виховання учнів під час розв'язання конфліктних ситуацій, як правило, учителі традиційно застосовують два найпоширеніші методи спілкування – авторитарний і ліберальний. Оскільки метою нашого дослідження є вивчення наслідків застосування саме цих методів, зупинимось на них більш конкретно.

Аналізуючи авторитарний стиль спілкування, слід підкреслити, що педагоги, які його застосовують, виявляють яскраво виражені установки, вибірковість по відношенню до дітей, вони значно частіше використовують заборони й обмеження стосовно дітей, зловживають негативними оцінками; суворість і покарання – основні педагогічні засоби. Авторитарний вихователь чекає тільки послуху; його відрізняє велика кількість виховних впливів при їх одноманітності. Спілкування педагога з авторитарними тенденціями веде до конфліктності, недоброзичливості у відносинах дітей, створюючи тим самим несприятливі умови для виховання. Авторитарність педагога часто є наслідком недостатнього рівня психологічної культури, з одного боку, і прагненням прискорити темп розвитку дітей всупереч їх індивідуальним особливостям – із іншого. Причому педагоги вдаються до авторитарних прийомів із найщиріших спонукань: вони переконані в тому, що, ламаючи дітей і домагаючись від них максимальних результатів тут і зараз, скоріше можна досягти бажаних цілей. Яскраво виражений авторитарний стиль ставить учителя в позицію відчуження від вихованців, кожна дитина відчуває стан незахищеності і тривоги, напруги та невпевненості в собі. Це відбувається тому, що деякі педагоги, недооцінюючи розвиток у дітей таких якостей, як ініціативність і самостійність, перебільшують їх недисциплінованість, лінь і безвідповідальність (Стили педагогічного спілкування).

Для ліберального вчителя характерні безініціативність, безвідповідальність, непослідовність у прийнятих рішеннях і діях, нерішучість у важких ситуаціях. Такий педагог «забуває» про свої попередні вимоги й

через певний час здатний висунути повністю протилежні. Вчителі такого типу схильні пускати справу на самоплив, переоцінювати можливості дітей. Оцінка дітей ліберальним учителем залежить від настрою: у гарному настрої переважають позитивні оцінки, у поганому – негативні. Усе це може призвести до падіння авторитету педагога в очах дітей. Однак такий учитель прагне ні з ким не псувати відносин, у поведінці ласкавий і доброзичливий з усіма. Сприймає своїх вихованців як ініціативних, самостійних, товариських, правдивих (Стилі педагогічного спілкування).

Педагогічне спілкування – це система органічної соціально-психологічної дії вчителя-вихователя й вихованця в усіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості (Кузьмінський, 2006).

Оптимальним треба вважати таке спілкування педагога з вихованцями у процесі навчально-виховної роботи, яке створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації в навчальній діяльності для соціально-психологічного розвитку дитини, забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності, ефективне керівництво соціально-психологічними процесами в учнівському колективі та дає змогу максимально використовувати особистісні якості вихованців (Кузьмінський, 2006).

З точки зору Томаса Гордона, однією з найважливіших перешкод на шляху встановлення позитивних взаємовідносин між учителями й учнями є мова неприймання, яка включає: конфронтаційні висловлювання, дванадцять бар'єрів на шляху до ефективного спілкування та дванадцять типів реакцій.

Як зазначав учений, майже повсюдно вчителі й батьки використовують висловлювання, у яких присутні попередження, накази, загрози, звинувачення, повчання, оцінки, співчуття, схвалення, гумор, порівняння тощо, тобто все те, що ускладнює спілкування. Самі того не підозрюючи, дорослі сприяють тому, що діти починають займати позицію опору й виробляти засоби захисту. Одним із таких засобів є повна покірність. Але вчений наголошував, що з покірних дітей часто виростають люди із зіпсованою психікою і в якості прикладу наводить досвід учительки початкової школи, яка розповідала про проблему покірних дітей наступне: «Чим довше я працюю вчителем, тим більше занепокоєна тихими дітьми. Звичайно, у моєму класі є декілька дітей, котрим слід було би поводитися більш спокійно, але не вони турбують мене... я маю на увазі дітей занадто ввічливих, тих, хто робить все, що я прошу, але при цьому всередині в них усе вирує. У мене вже є викладацький досвід і, повірте мені, чим тихіші діти, тим більше в них потім виникає проблем» (Ісаєва, 2014, с. 107–112).

Та невелика кількість учнів, які мають про себе усталену позитивну думку та оцінку, звичайно ігнорують образливі висловлювання й не

змінюють свої поведінки. Але на більшість учнів такі висловлювання діють все ж таки негативно та погіршують їх уявлення про себе.

Томас Гордон підкреслював, що образливі висловлювання можуть бути або учнем проігноровані, або сприйняті як ще один доказ власної неповноцінності. Оскільки учень завжди розрізняє у сказаному вчителем висловлюванні додатковий зміст («з тобою щось не так, інакше ти б не створював мені проблеми»), він відчуває загрозу й починає захищатися: він опирається, сперечається, доводить неправоту вчителя або намагається перекласти провину на когось іншого. Багато учнів у якості захисного прийому використовують удавану байдужість: «Кажіть, що завгодно, мені від цього ні жарко, ні холодно». Учений вважав, що єдиною здоровою реакцією учня на образливе висловлювання може бути лише розуміння ніяковості положення й веселий сміх. Але, на жаль, небагато учнів таким чином вступають у конфронтацію до вчителя (Ісаєва, 2014, с. 42–43).

Виокремлені Томасом Гордоном дванадцять реакцій також перешкоджають спілкуванню і вважаються частиною мови неприймання, оскільки повідомляють людині, яка перебуває у проблемній ситуації, що вона зобов'язана змінитися. Звідси виникає реакція, що сама наявність проблеми є неприпустимою, і провина в її виникненні лягає на людину. Деякі типи реакцій кажуть співбесіднику про те, що його проблема абсолютно нікого не хвилює. Таким чином, зрозуміло, що мова неприймання не робить людське спілкування міцнішим (Ісаєва, 2014, с. 47–48).

На думку Томаса Гордона, існує низка висловлювань неприймання, котрими вчитель може реагувати на поведінку учня. Учений поділяв їх на дванадцять категорій і вважав дванадцятьма бар'єрами на шляху ефективного спілкування. Він був переконаний, що жодне з можливих висловлювань не сприяє спілкуванню, й робить бесіду неможливою, оскільки припиняється двосторонній обмін думками, необхідний для розв'язання проблем студента, що заважають навчальному процесу (Gordon, 2003, с. 45–46).

Умовно дванадцять категорій висловлювань неприймання розділені Томасом Гордоном на п'ять напрямів:

- звичайна реакція вчителів на певну ситуацію;
- реакція вчителів, яка містить оцінку та міркування;
- вираження неприймання через спробу полегшення становища учня;
- реакція вчителів, що змушує учнів займати глуху оборону;
- звертання вчителя до учнів з метою відвернути їх увагу від предмета обговорення.

Учений зазначав, що кожного разу, коли учень зазнає труднощів під час виконання домашнього завдання, він намагається якимось чином натякнути вчителю, що в нього виникла проблема. Як правило, вчителі реагують на такі скарги п'ятьма способами (Gordon, 2003, с. 45–46), наприклад, висловлюють:

- наказ: «Досить скаржитися, завдання має бути виконане!»;

- попередження, погрозу: «Працуйте, якщо хочете отримати гарні бали за цей рік!»;

- моралізацію, складовою якої є благання: «Якщо ти ходиш до школи, ти повинен думати про навчання. Всі свої проблеми залиш вдома й не відволікайся»;

- пораду, пропозицію: «Якщо ти прагнеш все встигати, тобі необхідно дотримуватися розпорядку дня»;

- повчання, переконання, наведення прикладів: «Давай з'ясуємо, що відбувається. Незабаром закінчиться навчальний рік, а ти, напевно, не засвоїв і половини програми» (Gordon, 2003, с. 46).

Слід відмітити, що досить багато вчителів часом указують на недоліки чи безглузду поведінку учня, вбачаючи в цьому користь. На думку Томаса Гордона, існують три типи вчительських висловлювань, що містять міркування, оцінку або напучення:

- перший тип таких висловлювань включає осудження, непогодження та навіть звинувачення: «Це просто твоя лінь!»;
- до другого типу відносяться висміювання та уподібнювання: «Ти поводишся як четверокласник!»;
- третій тип даних висловлювань містить інтерпретування, аналіз: «Ти навіть не намагаєшся зробити це завдання!» (Gordon, 2003, с. 46–47).

Існують ще два типи словесного вираження неприймання, які застосовують вчителі з метою полегшення становища учня, шляхом відволікання від існуючої проблеми, або шляхом переконання учня у відсутності проблеми. До цих двох типів належать:

- заохочення оцінкою, похвала, погодження з учнем: «Ти достатньо розумний і все знаєш. Я переконаний, що це завдання тобі під силу»;
- прагнення увійти у становище, підбадьорити, підтримати: «Ти не один, хто потрапив у таку ситуацію. Я теж у твоєму віці не любив складні завдання. Однак, повір, коли ти почнеш його виконувати, воно вже не здаватиметься тобі таким важким» (Gordon, 2003, с. 47).

Одинадцятий тип висловлювань неприймання змушує учнів замикатися в собі, займаючи глуху оборону, а тому заважає побудові ефективних взаємовідношень між учителем і учнями (Gordon, 2003, с. 47):

- з'ясування, допит: «Для тебе це завдання складне?», «Як довго ти виконував це завдання?», «Чому ти не звернувся за допомогою?» (Gordon, 2003, с. 48).

Дванадцятий тип висловлювань – це звертання, завдяки яким учитель відвертає увагу учня від предмета обговорення або взагалі уникає його, наприклад:

- сарказм, висміювання, спроба відвернути увагу учня, зміна теми, відхід від теми: «Забудь. Пропоную поспілкуватися про щось приємніше», «Не зараз», «Нам слід повернутися до теми уроку», «Схоже, ти не з тієї ноги встав сьогодні вранці» (Gordon, 2003, с. 48).

Томас Гордон наголошував, що надзвичайно великий відсоток (майже 90–95 %) вчителів, які відвідували курси «Ефективна підготовка вчителів», зізнавалися, що зіштовхуючись із учнем, у якого є проблеми, навіть не усвідомлювали, що вживають мову неприймання, у вигляді однієї із зазначених вище дванадцяти категорій (Gordon, 2003, с. 48).

Батьки, спілкуючись із дітьми в повсякденному житті, також часто застосовують дванадцять категорій мови неприймання, що пояснюється відсутністю в них спеціальної освіти. Вони просто не знають, як спілкуватися, наприклад, з підлітками. Більшість батьків розмовляють зі своїми дітьми подібно до того, як із ними розмовляли їх батьки і вчителі, коли вони самі були дітьми (Gordon, 2003, с. 48–49).

Томас Гордон виокремив певні причини того, чому ці бар'єри заважають спілкуванню між учителем та учнем. Головною перешкодою, на його думку, є звернення, що містять понад одне значення. Проаналізуємо розмову учня з учителем. Наприклад, учень із обуренням каже: «Мені вже набридла ця школа зі своїми справами!». Учитель відповідає: «У твоєму віці всі так думають. Лише коли подорослішаєш, усвідомиш, що помилявся». Іншими словами, такі висловлювання можна інтерпретувати так: «Справа стосується не школи, а тебе самого...», або: «Ти ще замалий, щоб давати оцінку школі» (Gordon, 2003, с. 48–50).

На переконання Томаса Гордона, будь-яка розмова вчителя з учнем містить елемент оцінювання останнього. Кожна сформульована вчителем фраза – це «цеглинка» у взаємовідношеннях, які вибудовуються між учителем і учнем. Кожне висловлювання вчителя розкриває сутність його ставлення до учня, і, як наслідок, формує відношення учня до самого себе. Висловлювання вчителя сьогодні, – це сприйняття учнем себе завтра. Саме через це будь-яку бесіду вчителя з учнем можна вважати і конструктивною, і деструктивною для їхніх стосунків (Gordon, 2003, с. 50). Для розуміння величини деструктивізму дванадцяти типів звернень, про які йшлося вище, Томас Гордон радив учителям навіть пригадати власну реакцію на повне нерозуміння своєї позиції (Gordon, 2003, с. 50).

На думку вченого, спілкуючись із дітьми, учителі повинні застосовувати такі методи, які не змушують учнів знижувати власну самооцінку, відчувати неповноцінність, замикатися в собі, займати кругову оборону, відчувати невдоволення собою тощо (Gordon, 2003, с. 50–51).

Слід згадати, що Томас Гордон виокремлював ще три випадки нерозуміння. Для їх розтлумачення згадаємо три запитання, що ставили перед собою слухачі курсів «Ефективна підготовка вчителів»: 1. Які помилки

припускає вчитель, коли читає нотації, посилаючись на приклади? («Хіба не це повинен робити вчитель?»); 2. Чому позитивна оцінка і схвалення можуть заважати спілкуванню? («Нам завжди казали, що схвалення є ефективним поштовхом (стимулом) до гарної поведінки учнів»); 3. Чому намагання дійти до істини порівнюються з допитами і вважаються неефективними? («А як пояснюється метод Сократа?») (Gordon, 2003, с. 51).

У такі моменти непорозуміння трапляються через те, що вчителі забувають про виникнення проблем у учня, незалежно від того, де – у школі чи вдома. Якби мова йшла про учня з поведінкою в «безпроблемній площині», то цілком можливо, що деякі з дванадцяти типів вчительської реакції були би досить доречними (Gordon, 2003, с. 51–52). Наприклад, щодо навчального процесу, якщо учень зацікавлений у набутті знань (у нього відсутні проблеми), а головна мета вчителя навчати (у нього теж проблеми відсутні), то інформація, запропонована вчителем, сприймається учнем. У випадку, коли учень занепокоєний чимось, цього не відбувається. Більш того, передача учневі будь-якої інформації є навіть небажаною, оскільки він чинитиме опір та перешкоджатиме її сприйняттю (Gordon, 2003, с. 52).

Слід наголосити, що стиль педагогічного спілкування як одна з характеристик людини не є вродженою (обумовленою біологічно) якістю, а формується й виховується у процесі практики на основі глибокого усвідомлення педагогом основних законів розвитку й формування системи людських відносин. Однак до формування того або іншого стилю спілкування привертають певні особистісні характеристики. Так, наприклад, люди самовпевнені, неврівноважені й агресивні, схильні до авторитарного стилю. До демократичного стилю привертають такі риси особистості, як адекватна самооцінка, врівноваженість, доброзичливість, чуйність та уважність до людей (Стили педагогічного спілкування).

У житті кожен із названих стилів педагогічного спілкування у «чистому» вигляді зустрічається рідко. На практиці часто трапляється, що окремий педагог проявляє так званий «змішаний стиль» взаємодії з дітьми. Змішаний стиль характеризується переважанням двох будь-яких стилів: авторитарного й демократичного чи демократичного стилю з непослідовним (ліберальним). Рідко поєднуються риси авторитарного і ліберального стилю (Стили педагогічного спілкування).

Застосовуючи той чи інший методи вчителям необхідно завжди пам'ятати про наслідки, які вони можуть спричинити. Це надзвичайно важливо для того, щоб вчасно запобігти можливим ускладненням у взаємовідносинах із учнями.

Найбільш ефективним та оптимальним вважається демократичний стиль взаємодії. Для нього характерні широкий контакт із вихованцями, прояв довіри і поваги до них, учитель прагне налагодити емоційний контакт із дитиною, не пригнічує строгістю й покаранням; у спілкуванні з дітьми

переважають позитивні оцінки. Демократичний педагог відчуває потребу у зворотному зв'язку від дітей у тому, як ними сприймаються ті чи інші форми спільної діяльності; уміє визнавати допущені помилки. У своїй роботі такий педагог стимулює розумову активність і мотивацію досягнення в пізнавальній діяльності. У групах учителів, для спілкування яких властиві демократичні тенденції, створюються оптимальні умови для формування дитячих взаємин, позитивного емоційного клімату групи. Демократичний стиль забезпечує дружнє взаєморозуміння між педагогом і вихованцем, викликає в дітей позитивні емоції, упевненість у собі, дає розуміння цінності співпраці у спільній діяльності (Стили педагогічного спілкування).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Педагог у своїй діяльності намагається бути і джерелом інформації, і людиною, яка пізнає іншу людину або групу людей, і організатором колективної діяльності та взаємин. Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню учня в колективі, забезпечує співтворчість (Мешко, 2012).

Якщо вчитель розуміє і сприймає внутрішній світ своїх вихованців безоцінювально, поводить себе природно, відповідно до своїх переживань, доброзичливо ставиться до учнів, він у такий спосіб створює необхідні умови для особистісно-орієнтованого спілкування, плідного навчання й виховання.

Педагогічне спілкування як навчально-виховний засіб, покликаний забезпечити порозуміння між учителем і учнями, є невичерпним джерелом для вдосконалення не лише обміну інформацією та виховного впливу, а й морально-психологічного клімату в колективі (Мешко, 2012).

Педагогічна спадщина американського вченого Томаса Гордона заслуговує на великий інтерес з боку вітчизняних і зарубіжних науковців, які перебувають у пошуку ефективних методів подолання можливих перешкод на шляху побудови конструктивного педагогічного спілкування вчителя з учнями. Досвід і напрацювання Томаса Гордона будуть доречними й повчальними для вчителів і педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості*. Київ: Либідь (Bekh, I. D. (2003). *Personality upbringing*. Kyiv: Lybid).
2. Волкова, Н. П. (2005). *Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика*. Дніпропетровськ: Видавництво ДНУ (Volkova, N. P. (2005). *Professional and pedagogical communication: theory, technology, practice*. Dnipropetrovsk: DNU Publishing House).
3. Gordon, Th. (2003). *T.E.T. Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
4. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького (Ziazun, I. A. (2008). *Philosophy of pedagogical action*. Cherkasy: Publishing House of the ChNU named after B. Khmelnytskyi).

5. Исаева, С. Д. (2014). *Коммуникативна педагогіка Томаса Гордона*. Київ: ПанТот (Isaieva, S. D. (2014). *Communicative Pedagogy by Thomas Gordon*. Kyiv: PanTot).
6. Исаева, С. Д. (2014). Професійна Я-концепція вчителя в ретроспективі творчої спадщини Томаса Гордона (1918–2002). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (42), 77–85 (Isaieva, S. D. (2014). The professional I-conception of a teacher in the retrospective of creative heritage of Thomas Gordon (1918–2002). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (42), 77–85).
7. Кузьмінський, А. І. (2006). *Педагогіка у запитаннях і відповідях*. Київ: Знання (Kuzminskyi, A. I. (2006). *Pedagogy in questions and answers*. Kyiv: Knowledge).
8. Лещенко, М. П. (2003). *Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності*. Київ: АСМІ (Leshchenko, M. P. (2003). *The happiness of the child is the only true happiness on earth: the problem of pedagogical skill*. Kyiv: ASMI).
9. Мешко, Г. М. (2012). *Вступ до педагогічної професії*. Київ: Академвидав (Meshko, H. M. (2012). *Introduction to the pedagogical profession*. Kyiv: Akademvydav).
10. Ничкало, Н. Г. (2008). Проблеми майстерності в діяльності наукових шкіл: історико-педагогічний аспект і перспектива. *Філософія педагогічної майстерності*, 25–35 (Nychkalo, N. H. (2008). Problems of mastery in the activity of scientific schools: historical and pedagogical aspect and perspective. *Philosophy of pedagogical skill*, 25–35).
11. Rogers, C. (2003). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Constable, New Ed edition.
12. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості*. Київ: Міленіум (Sysoieva, S. O. (2006). *Fundamentals of pedagogical creativity*. Kyiv: Millennium).
13. Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Krakow: Impuls (Śliwerski, B. (1998). *Contemporary theories and trends of education*. Krakow: Impuls).
14. *Стили педагогічного спілкування*. Режим доступу: <http://ped-kopilka.com.ua/pedagogika/stili-pedagogicheskogo-obschenija.html> (Styles of pedagogical communication. Retrieved from: <http://ped-kopilka.com.ua/pedagogika/stili-pedagogicheskogo-obschenija.html>).
15. Holt, J. (2009). *How children learn*. Da Capo Press.

РЕЗЮМЕ

Исаева Светлана. Двенадцать барьеров на пути эффективного педагогического общения.

В статье акцентируется на проблеме организации конструктивного педагогического общения. Особое внимание уделяется анализу выделенных Томасом Гордоном двенадцати барьеров на пути эффективного общения учителя с учениками. Для достижения цели использовались такие методы исследования, как контент-анализ работ отечественных и зарубежных исследователей; системно-функциональный анализ теоретических основ изучаемых явлений; типологический метод для определения путей развития педагогического мастерства учителя. Предполагается, что опыт Томаса Гордона будет уместным и поучительным для учителей и педагогов.

Ключевые слова: Томас Гордон, педагогическая деятельность, педагогическое общение, высказывания неприятия, двенадцать барьеров, социальное становление, морально-психологический климат, учебно-воспитательные задачи.

SUMMARY

Isaieva Svitlana. Twelve barriers to effective pedagogical communication.

The article deals with the styles of pedagogical communication and analyzes the obstacles on the way to constructive pedagogical interaction. It is emphasized that the

initiator and leader of this process is always a teacher. The necessity of creating a favorable psychological climate in systems "teacher-student" and "student-student" is underlined. The constant Ukrainian and foreign scientists' search for effective ways to improve teachers' pedagogical skills is mentioned. Particular attention is drawn to the views of Thomas Gordon, a representative of communicative pedagogy in the United States of America. For the purpose of this study, there were used such methods as the content analysis of the works of Ukrainian and foreign researchers; systemic and functional analysis of the theoretical foundations of the phenomena under study; a typological method for outlining the ways of developing teachers' skills. There were analyzed twelve barriers identified by Thomas Gordon on the way to efficient teacher-student communication, namely: order; warning; moralization; advice; edification; condemnation; mockery; analysis; encouraging evaluation; desire to enter the situation; interrogation; sarcasm. These twelve barriers, in turn, were divided into five directions, such as the traditional reaction of teachers to a particular situation; teachers' reaction, which contains assessment and reasoning; the expression of non-acceptance due to an effort to facilitate the student's situation; the reaction of teachers, which forces students to take a deaf defense; the teacher's addressing to the students in order to divert their attention from the subject of discussion. As a result, a summary of the important role of interpersonal communication for full human development was given. The democratic style of interaction is considered to be the most effective and optimal one due to its characteristic and emotional contact with the students, the manifestation of trust and respect for them. The importance of effective communication in pedagogical activity for solving educational tasks is noted. It is emphasized that the scientific heritage of American scientist Thomas Gordon deserves great interest from Ukrainian and foreign scholars who are in search of effective methods to overcome possible obstacles in constructing effective pedagogical communication between teachers and students. It is assumed that the experience of Thomas Gordon will be appropriate and instructive for teachers and educators.

Key words: Thomas Gordon, pedagogical activity, pedagogical communication, statement of non-acceptance, twelve barriers, social development, moral and psychological climate, educational tasks.

УДК 39(477.54.62)

Анатолій Кравченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-9523-7435

Ірина Кравченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2695-6217

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/131-148

НАРОДНА ОСВІТА В С. СТАРОМУ – ПЕРШОМУ ПОСЕЛЕННІ ГЕРАСИМА КОНДРАТЬЄВА, СУМСЬКОМУ ПОВІТІ ТА СЛОБІДСЬКІЙ УКРАЇНІ У СКЛАДІ ЦАРСЬКОЇ РОСІЇ В XVI–XX СТ.

Розглянуто особливості розвитку й реформування системи освіти на теренах України, у складі царської Росії (пізніше Російської імперії), Сумського повіту і

с. Старого зокрема впродовж тривалого історичного періоду – XVI–XIX ст. Висвітлено роль козацтва і церкви в розвитку народної освіти на теренах Слобідської України. З'ясовано вплив русифікаторської політики царського уряду на розвиток освіти в Лівобережній Україні. Зазначено реформи, а також нормативні документи, що регламентували освітню галузь у Російській імперії та на Слобожанщині зокрема в XVI–XX ст. Наведено відомості про стан освіти в с. Старому у другій половині XIX – на початку XX ст.

Ключові слова: народна освіта, школа, навчання, Лівобережна Україна, Слобожанщина, Сумський повіт, Старе Село, перше поселення.

Постановка проблеми. На теренах України, зокрема Слобожанщини, освіта пройшла тривалий тернистий шлях розвитку. Освіта – один із найдавніших соціальних інститутів, існування якого зумовлене потребами суспільства відтворювати та передавати знання, уміння, навички, готувати нові покоління до життя, суб'єктів соціальної дії – до розв'язання економічних, соціальних, культурних проблем, що постають перед людством.

Значну роль у становленні освіти на українських теренах упродовж усіх без винятку етапів розвитку відігравали церква і релігійні організації. Ще в Київській Русі, з часів уведення християнства і зародження шкільництва, саме церква взяла на себе турботу про освіту.

Велику роль у поширенні освіти в Україні в XVI–XVII ст. відіграли братські школи, які відкривалися при церквах. Важливим завданням братств було моральне й церковно-релігійне виховання молоді, оскільки за тих часів православ'я визнавалося провідною ознакою національності («православний» означало «русин»). В освіті братства вбачали потужну зброю для оборони батьківської віри, тому й відкривали школи спочатку у великих містах, а згодом і в менших (Чупилко, 2003, с. 74–76). Як слушно зазначав І. Огієнко, «церковним братствам належить велика честь найпершого заснування нормальних сталих шкіл, чого до них ніде у благочестивих слов'ян іще не було» (Огієнко, 1993, с. 129).

У своїй діяльності братські школи схилялися до західних програм і методів, що значно сприяло піднесенню їх наукового рівня. Так, у братських школах, крім мов (слов'янської, грецької, латинської, польської), вивчали «7 вільних мистецтв» (граматику, риторику, діалектику, арифметику, геометрію, астрономію, музику), що були підґрунтям тогочасної європейської освіти. Також до змісту освіти у братських школах входили елементи природничих знань. Хоча братські школи і були церковно-релігійними за суттю, навчання в них мало світський характер. Вони були не стільки опорою православної ортодоксальності, скільки центрами вільнолюбних ідей (Чупилко, 2003, с. 74–76).

Значну роль у розвитку освіти в Україні відіграло також козацтво. Друга половина XVII ст. визначила нові напрями в розвитку освіти на українських землях. За результатами Переяславської угоди 1654 р. майже всі

вони на засадах автономії ввійшли до складу Росії. Але після російсько-польської війни 1660–1667 рр. відбувся територіальний поділ України. Під польський вплив потрапили західноукраїнські землі (Східна Галичина і Волинь) та Правобережжя. За Росією закріпилися Лівобережжя з Києвом, території Запорозької Січі, Слобідська Україна. Упродовж майже 300 років Україна залишалася розділеною й у розвитку освіти на теренах Правобережної та Лівобережної України виникли значні відмінності (Історія педагогіки, 2004). Однак, незважаючи на них, освіта у XVII ст., як і раніше, була нерозривно пов'язана з церквою. У багатьох селах і містах при церквах існували школи, де священники навчали дітей селян, міщан і козаків засадам наук, релігійним заповідям; у містах продовжували діяти братські школи. Відвідавши Україну в 1654–1655 рр., мандрівник Павло Алепський відзначав, що більшість козаків письменні, багато жінок і дівчат також освічені.

Варто зазначити, що народна освіта значно краще розвивалась у Гетьманській державі, на Слобожанщині, та перебувала в скрутному становищі на Правобережжі, у Західній Україні, де польська влада, як і раніше, переслідувала, обмежувала православну церкву й українську школу. Багато сільських громад наймали вчителів – вихованців братських шкіл і Києво-Могилянської академії. Останні часто працювали репетиторами в заможних людей (Білоцерківський, 2007, с. 204-205).

Низка регіонів України на початку XVIII ст. продовжували перебувати у складі різних держав. Лише наприкінці XVIII ст. Правобережжя та Південь України було приєднано до Російської імперії, куди вже входили Лівобережжя і Слобожанщина. У підросійській частині України розгортався процес русифікації, в Західній Україні – колонізації, оніменення та мадяризації. Обидві монархії – Австрійська і Російська – намагались обмежити національно-культурний розвиток, денаціоналізувати українське населення, позбавити його своєї культури та знищити українську мову (Білоцерківський, 2007, с. 246-253).

Важливу роль у поширенні освіти в Україні у XVII-XVIII ст. відігравали народні школи грамоти (школи мандрівних дяків). Школи-дяківки не мали єдиного навчального плану, а вся їхня діяльність зводилася до вивчення церковної грамоти. Учителями шкіл-дяківок були в одних випадках учні братських шкіл (до початку XVIII ст.) або студенти Києво-Могилянської академії, які з певних причин (брак коштів, неуспішність і тощо) не могли продовжувати навчання. В інших випадках це були представники дрібної української шляхти, ремісники, купці й інші, хто, як і учні братських шкіл, наймалися вчителями по селах із метою заробітку. У народі таких учителів називали дяками. Дяк – той, хто вміє читати, писати, співати псалми та погоджується навчати дітей. Такі школи існували при православних церквах і призначалися для селянських дітей. Навчалися тут рідною мовою й паралельно читали церковнослов'янські тексти. Зміст навчання був обмеженим: лічба, читання,

письмо. Діти виховувалися на засадах народної мудрості, їм прищеплювалися любов до рідної землі, здорова народна мораль тощо.

Шляхи розвитку освіти на теренах Лівобережної України в цей час визначалися її перебуванням у складі Росії. Особливістю місцевого шкільництва було те, що воно розвивалось як одна зі складових загальнодержавної освітньої системи. Однією з її характерних рис наприкінці XVII й особливо у XVIII ст. був поступовий перехід до загальнодержавної системи народної освіти, появу якої було зумовлено суспільно-історичним розвитком країни. Зміст, характер і методи навчання та виховання у школах цієї доби визначалися загальнодержавними економічними, політичними та культурними чинниками.

Уже в другій половині XVIII ст. на школи України поширюється русифікаторська політика царського уряду, що її підтримувало лише вище українське духовництво й козацька старшина, яка отримала від царського уряду дворянство і прагнула будь-що, у тому числі завдяки освіті та вихованню, дорівнятися до російської еліти.

Найпоширенішою формою навчання дітей на всій території України в цей час були початкові школи. До другої половини XVIII ст. на Лівобережжі, де діяв полковий адміністративно-територіальний устрій на чолі з гетьманом, були поширені полкові та гарнізонні початкові школи. Дітей у них навчали читати, писати та рахувати. Полкові школи утримувалися коштом батьків.

Після закріпачення селян і козаків, втрати Україною автономії та руйнування Січі у другій половині XVIII ст. школи грамоти, полкові та запорозькі школи припинили існування.

Діяльність мандрівних дяків на Лівобережжі тривала до 1786 р., коли відбулася шкільна реформа, унаслідок якої школи-дяківки або закривались, або перетворювалися на церковно-парафіяльні.

Своєрідною формою поширення початкової освіти в Лівобережній Україні було домашнє навчання й виховання дітей панівної верхівки. Для цього запрошували або вихованців Києво-Могилянської академії чи якоїсь колегії, або вчителів-іноземців (Огієнко, 1993).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз доступних літературних джерел, архівних матеріалів та інтернет-ресурсів дозволив зробити висновок про відсутність подібних досліджень і друкованих праць. У ході дослідження було використано праці з історії України, матеріали Державного архіву Сумської області, журнали Сумських чергових повітових земських зборів, а також народні перекази мешканців с. Старе.

Мета статті – з'ясувати особливості становлення й розвитку народної освіти в Російській імперії, Слобідській Україні, Сумському повіті та с. Старому.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз спеціальної літератури та історичних документів із зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Остання чверть XVIII ст. у розвитку початкової освіти в Україні позначилася впливом загальнодержавної шкільної реформи, яку здійснив уряд Катерини II. У 1786 р. було затверджено «Статут народних училищ у Російській імперії». За цим документом у губернських містах відкривалися головні народні училища (п'ятирічні, які за своєю програмою були тогочасними середніми школами), а в повітових – малі народні училища (дворічні, у яких учнів навчали основам православної віри писати, читати та рахувати). Навчальна програма малих училищ відповідала першим двом класам головних училищ. Зміст навчання у п'ятирічних училищах мав загальноосвітній і реальний характер. Саме навчання в цих школах проголошувалося безстановим і безкоштовним (Білоцерківський, 2007, с. 244-253).

Статут 1786 р. сприяв відкриттю нових шкіл в українських містах: Ніжині, Новгород-Сіверському, Полтаві, Прилуках, Глухові, Охтирці, Сумах та ін. Але охопити все населення Лівобережжя ці школи не могли і не стали тут масовими. Населення України негативно ставилося до головних і малих народних училищ, які мали антинародний характер, адже в них заборонялась українська мова, ігнорувалися народні традиції та звичаї. Ці школи сприймалися як знаряддя русифікації українського населення.

Реформа не скасовувала існуючі в Україні народні початкові школи. Вони функціонували, хоч і у значно меншій кількості. Взірцем для них були програми малих народних училищ. Хоч український народ прагнув навчати своїх дітей по-старому в дяківських школах, але уряд уживав усіх заходів, щоб їх знищити й дітям заборонялось їх відвідувати (Історія педагогіки, 2004).

Шкільна реформа 1786 р. мала на меті дати освіту, перш за все, міському населенню, що зумовлювалося потребами виробництва, розвитком торгівлі. Станом на 1801 р. в українських губерніях діяло 8 головних і 17 малих народних училищ, де навчалося приблизно 3,5 тис. дітей.

Кількість початкових та інших шкіл до кінця XVIII ст. в Україні зростала, однак царизм розгорнув наступ на українську культуру і народна освіта занепадала. Кріпаки мали все менше можливостей навчати своїх дітей: можливо-владці дивилися на них як на «бидло», тримали в злиднях, завантажували роботою. Тому вже в 1875 р. на 6730 осіб припадала лише одна школа. Таким чином, українську народну освіту, створену завдяки зусиллям церкви, інтелігенції, передових кіл козацтва й селянства у Гетьманщині та Слобожанщині, у першій половині XIX ст. було придушено російським царизмом. На початку XIX ст. головні народні училища було реформовано в гімназії, а малі – у повітові училища (Білоцерківський, 2007, с. 301-305).

У 1802 р. було створено міністерство народної освіти, яке із самого початку не стільки сприяло розвитку народної освіти, скільки виконувало функцію нагляду. Згодом було опубліковано «Статут університетів Російської Імперії» і «Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам» (1804 р.).

Так упроваджувалася нова система народної освіти й управління навчальними закладами, засадничими принципами якої стали безкоштовність, безстановість (крім кріпаків), наступність (Образование в императорской России).

Було визначено терміни навчання в закладах освіти, підпорядкованих міністерству. Так, у парафіяльних училищах термін навчання становив 1 рік, а в повітових – 2 роки, у губернських гімназіях – 4 роки. У гімназії й університеті, як і раніше, не допускалися діти кріпаків і дівчатка.

Парафіяльні училища могли відкриватись у губернських, повітових містах і в селищах при кожній церковній парафії. Вони готували своїх учнів до навчання в повітових училищах, даючи їм загальну освіту, й у них могли навчатись і хлопчики, і дівчатка. У парафіяльних училищах вивчали Закон Божий, читання, письмо, основи арифметики.

Повітові училища готували учнів до продовження освіти в гімназіях, а також до практичної діяльності. Навчальний план містив безліч предметів – від Закону Божого до малювання (священна історія, читання книг про обов'язки людини та громадянина, географія, історія тощо). Після закінчення гімназії учень отримував документ про середню освіту, крім того, гімназія готувала до вступу в університет. Гімназійна освіта відрізнялась енциклопедичністю: передбачалося вивчення нових іноземних і латинської мов, математики, географії, загальної та російської історії, природознавства, філософії, політичної економії, витончених мистецтв, технології та комерції. До гімназійної програми не входило вивчення рідної мови, вітчизняної літератури та Закону Божого. Сільські школи відкривали самі селяни на пайові кошти, і на їх утримання призначалася (рідко значна) допомога землевласників і власників заводів (Білоцерківський, 2007, с. 301-305).

Початкова освіта у Східній Україні на початку XIX ст. перебувала в занепаді. Поміщикам грамотні кріпаки були непотрібні, а отже, не було сенсу витратити кошти на утримання народних шкіл. Держава теж цим майже не переймалася. Переважна більшість шкіл належала церквам і місцевому населенню (парафіяльні школи), але з'являлись і повітові школи, створювались також школи «кантоністів» – для солдатських дітей (Образование в императорской России).

Узагалі, до скасування кріпацтва народна освіта перебувала на низькому рівні. Достатньо зауважити, що на той час одна школа припадала на майже 10 тис. осіб. Намагаючись підняти рівень освіти, передова інтелігенція організовувала безкоштовні недільні школи. Навчання в більшості цих закладів освіти здійснювалось українською мовою. Учнями були як діти, так і дорослі, а вчителями – студенти, вчителі гімназій, професори університетів. Школи мали добродійний характер, тому вчителі зарплатню не отримували. На жаль, у 1862 р. царським указом недільні школи було скасовано (Білоцерківський, 2007, с. 301-305).

На початку 60-х рр. Російська імперія стояла на порозі кардинальних змін в освітній галузі. З одного боку, самодержавство розуміло, що чим нижчий рівень освіти народу, тим простіше ним керувати за допомогою централізованого бюрократичного апарату, з іншого – започаткована модернізація суспільства зумовлювала гостру потребу у високоосвічених, кваліфікованих робітниках і вимагала піднесення загального освітнього та культурного рівня народу, оскільки лише за таких умов можна було масово впроваджувати новітню техніку, передові технології, більш ефективні форми організації праці. Під тиском цих обставин царизм у 1864 р. здійснив освітню реформу, сутність якої полягала у створенні єдиної системи освіти. Шкільництво в підросійській Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. розвивалося під впливом низки російських освітніх реформ. Зміни стосувалися як початкової, так і середньої та вищої освіти (Образование в императорской России).

Початкова освіта з 1864 р. регламентувалася «Положенням про початкові народні училища». До цієї категорії належали елементарні школи всіх відомств (церковно-парафіяльні, міністерські, земські, залізничні тощо), міські та сільські, ті, що утримувалися держскарбницею, товариствами або приватними особами) (Історія педагогіки, 2004). Початкову освіту давали початкові народні училища, що працювали за єдиними навчальним планом і програмою. Мета цих закладів освіти полягала в навчанні учнів Закону Божому, читанню, письму та чотирьом арифметичним діям, навчання здійснювалося російською мовою.

Наприкінці XIX ст. кількість початкових шкіл в Україні порівняно з 1856 р. зросла майже в 13 разів і досягла майже 17 тисяч, проте навіть таких кардинальних зрушень було недостатньо, адже поза школою залишалося понад 70 % дітей. Через це відсоток грамотних в українському суспільстві на межі століть залишався ще досить низьким – у різних губерніях України показник коливався від 15,5 до 27,9 % (рівень грамотності по Російській імперії в цілому становив 21 %) (Система образования в XIX веке).

Наступною ланкою, що постала після освітньої реформи 1864 р., були гімназії, які давали середню освіту. Вони поділялися на класичні, де перевага віддавалася гуманітарним дисциплінам, особливо грецькій і латинській мовам, та реальні, у яких вивчалися насамперед предмети природничого циклу. Закінчення класичної гімназії давало право вступити без іспитів до університету, а реальної – лише до вищих технічних закладів освіти. На початку 1870-х рр. відбулася чергова реорганізація, унаслідок якої класичні гімназії зберегли свій статус, а реальні гімназії стали училищами. Наприкінці XIX ст. в Україні діяло 129 гімназій, 19 реальних і 17 комерційних училищ (Бойко, 2002, с. 273-275).

Освітня реформа освіти 1864 р. відкрила шляхи для створення шкіл різних типів: відомчих, духовних, приватних тощо. Програми склалися з урахуванням місцевих умов. До керівництва школами допускалися

представники міського самоврядування і земств. Однак навчання велося лише російською мовою, особливо після валуєвського «указу» 1863 р.

Із 70-х років XIX ст. зростає роль земств, які створювали широку шкільну мережу, дбали про вчительські кадри, виділяли кошти на утримання шкіл. Земства, створені в 1860-х рр., отримали право відкривати заклади освіти; вони ж повинні були займатися їх матеріальним забезпеченням. Земства розробляли плани загального навчання, нові програми й підручники, відкривали школи та вчительські семінарії, організовували курси та з'їзди для вчителів. Показово, що до 1917 року майже 1/3 початкових сільських шкіл були земськими (Сахній, 2014; Система образования в XIX веке).

Земські училища – це загальноосвітні початкові школи з одно-, три- та чотирирічним курсом навчання, які відкривалися й утримувалися земствами в сільській місцевості, діяли на підставі «Положення про губернські та повітові земські установи» 1864 р. Нагляд за земськими училищами та педагогічне керівництво ними здійснювали члени училищних рад, контроль – інспектори та директори народних училищ міністерства освіти. Положення обмежувало освітню діяльність земств розв'язанням фінансово-господарських питань (Гуз, 1997).

У земських училищах викладали Закон Божий, читання, письмо, церковнослов'янську мову, арифметику, співи. Оскільки для цього типу шкіл не існувало сталих програм, учителі могли обирати методи навчання й підручники, збільшували обсяг початкових знань, викладаючи природознавство, фізику, хімію, географію та історію. До земських училищ ішли працювати випускники прогімназій, гімназій, учительських і духовних семінарій, єпархіальних училищ і приватних закладів освіти. Як правило, переважна більшість педагогів навчала за книгами Т. Г. Шевченка, К. Д. Ушинського, П. О. Куліша, Л. М. Толстого, М. О. Корфа. При багатьох училищах діяли народні бібліотеки, недільні читання, класи для дорослих, учнівські хори, ремісничі майстерні та класи, проводилися заняття з городництва, садівництва та бджільництва. З усіх існуючих початкових шкіл найкращими були земські, де вчителі використовували більш прогресивні методи навчання, а зміст навчання був дещо ширшим і передбачав відомості з географії, історії, природознавства (Лузан та ін., 2010).

На початку XX ст. 84 % коштів на школи виділяли земства, 14 % – міністерство освіти, 2 % – духовне відомство. У 1837 р. в Східній Україні існувало 17 тис. початкових шкіл, проте вони охоплювали лише третину дітей. Не всі діти селян і робітників відвідували школи через скрутне матеріальне становище. Тому рівень грамотності трудящих, особливо селян, був низьким. За даними перепису населення всієї імперії за 1897 р., 76 % населення залишалося неписьменним. Одночасно, вже за даними 1913 р., 73 % призовників царської Росії вже були грамотними, а в 1916 р. цей показник

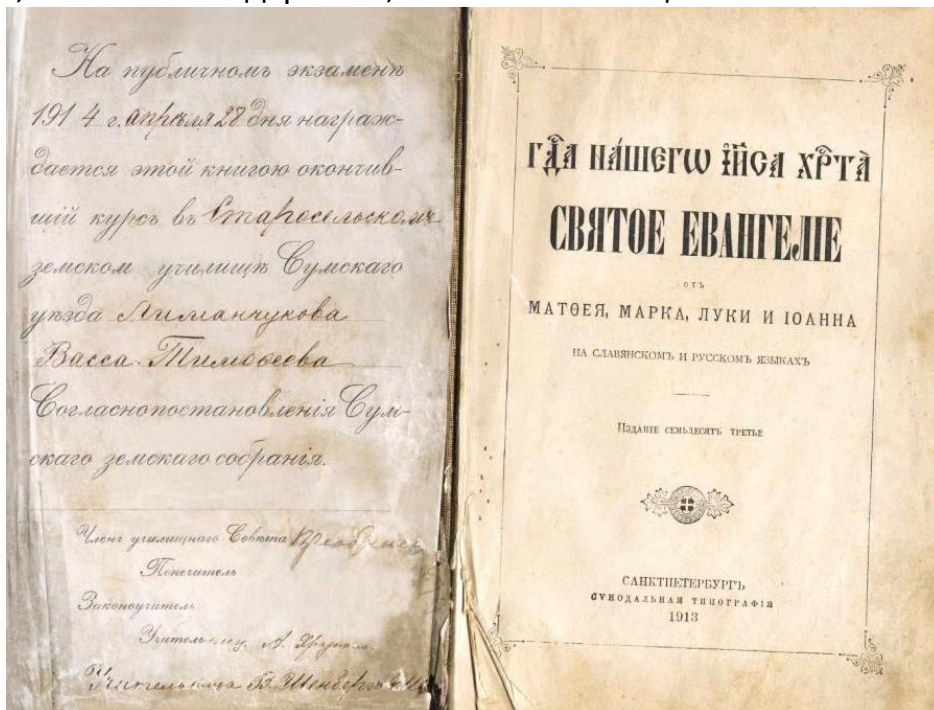
сягнув 80 %, хоча в той час у багатьох європейських країнах грамотність була вищою, ніж у царській імперії (Білоцерківський, 2007, с. 319).

На кінець XIX ст. порівняно з його серединою початкових шкіл в Україні стало у 12 разів більше, але потреби народу в початковій освіті вони не задовольняли. Рівень елементарної грамотності наприкінці XIX ст. у різних губерніях України коливався в межах 15–20 %.

Початкова освіта для простолюду була відсталою, натомість діти із заможних родин отримували покращену початкову освіту у спеціальних підготовчих класах гімназій або вдома (Історія педагогіки, 2004).

Якість навчання в народних школах була низькою. Особливо примітивну освіту давали церковно-парафіяльні школи, які становили на 1900 р. 80 % усіх початкових шкіл. Вони існували на пожертви парафіян. Навчання тут обмежувалося читанням слов'янською і російською мовами, початками арифметики та вивченням молитов.

На початку XX ст. в Росії та на теренах підросійської України склалася досить строката й заплутана система народної освіти: існувало понад 20 типів різних шкіл (державні та приватні, платні та безкоштовні, конфесійні та світські, чоловічі та жіночі). Ця система характеризувалася неузгодженістю навчальних планів початкових і середніх шкіл. Вихід в університет давали лише чоловічі класичні гімназії, а решта середніх шкіл (реальні, комерційні училища, кадетські корпуси) дозволяли випускникам вступати до вищих технічних, сільськогосподарських, економічних тощо навчальних закладів.



У дореволюційній Росії дітей, які досягали відмінних результатів у навчанні, нагороджували Бібліями та Євангеліями. Одне з таких Євангелій (на фото вище) від Сумських земських зборів в 1914 р. отримала учениця 4-річного Старосільського училища Лиманчукова Васса Тимофіївна

Обмеженістю відзначалася середня й вища освіта для жінок. Рівень освіти в усіх середніх жіночих закладах (жіночих гімназіях, єпархіальних училищах, інститутах шляхетних дівчат) був набагато нижчим, ніж у чоловічих. Жінки практично не мали змоги вступити до університетів і вищих технічних шкіл, натомість для них організовувалися Вищі жіночі курси (Білоцерківський, 2007, с. 319-321).

Таким чином, до 1917 р. на території Лівобережної України діяли такі заклади освіти: військові (академії, училища, юнкерські училища, кадетські корпуси, прогімназії тощо), волосні училища, недільні школи, вищі початкові училища, вищі жіночі курси, гімназії, православні духовні академії, духовні семінарії, духовні училища, початкові училища (земські школи), інститути, інститути шляхетних дівчат, комерційні училища, народні училища, реальні гімназії, реальні училища, університети, вчительські семінарії та школи, церковно-парафіяльні школи (Лузан та ін., 2010; Образование в императорской России).

За історичними свідченнями, Старе Село як прикордонний форпост утворилось у XVII ст. на знелюднілих землях Дикого поля, де все частіше почали з'являтися вихідці з Наддніпрянської України. У 1642 р. одними з таких переселенців (з містечка Ставище Білоцерківського полку) під проводом Герасима Кондратьєва стали 100 козацьких родин, які оселилися на крутому березі річки Псел. Найперше поселення Сумського полку, очолюваного Г. Кондратьєвим, називалося Старим Селом (нині с. Старе Село Сумського району). Це село є одним із найдавніших на Сумщині (Кравченко, 2018, с. 8-10).

Відомості про освіту в с. Старе періоду земства містять журнали чергових сумських повітових земських зборів. Збереглися звіти кінця XIX – початку XX ст. Звіти засвідчують, що в той час у с. Старому діяло земське однокласне народне училище, що належало до I розряду (найнижчого). Працювали також народна бібліотека-читальня і недільна школа.

У журналі чергових земських зборів від 1886 р. вміщено доповідь земської управи від 29 червня про відкриття такого училища. У ній ідеться про клопотання старосільської громади щодо відкриття училища I розряду. Допомогу громаді у зв'язку з відкриттям училища надав землевласник Лев Михайлович Зборомирський (Журналы Сумского очередного уездного земского собрания, 1887, с. 142-143).

У журналі Сумських чергових повітових земських зборів за 1888 р. подано доповідь про відкриття в с. Старому училища (Журналы Сумского очередного уездного земского собрания, 1889).

Викладання в училищах здійснювалося на підставі чинного на той час документа «Примерные программы предметов, преподаваемых в одноклассных и двухклассных народных училищах ведомства Министерства Народного Просвещения». Програма включала такі

предмети: «Закон Божий», «Чтение по книгам гражданской и церковной печати», «Письмо», «Арифметика», «Пение». Особлива увага приділялася вивченню Закону Божого, що зі схвалення Святійшого Синоду тривало 3 роки: перший рік – вивчення молитви зі слів законовчителя та пояснення її необхідності; другий рік – повторення молитов і вивчення важливих подій зі Старого і Нового заповіту; третій рік – пояснення Символу Віри, заповідей, богослужіння, повторення вивченого. Заняття починали з читання або проспівування повсякденної молитви.

Сумському очередному земському собранію

СУМСКОЙ ЗЕМСКОЙ УПРАВЫ

ДОКЛАДЪ

объ открытіи въ селѣ Старомъ училища.

На разсмотрѣніе очереднаго земскаго собранія сессіи 1886 года земская управа вносила ходатайство 1 и 2 Старосельскихъ сельскихъ обществъ объ открытіи въ с. Старомъ училища I разряда на слѣдующихъ условіяхъ: мѣстный землевладѣлецъ Левъ Михайловичъ Збо-ромірскій пожертвовалъ крестьянамъ зданіе для училища, а крестьяне обязались, на собственный счетъ, перенести это зданіе на другое мѣсто, обстроить его и приспособить его для училищныхъ цѣлей; когда же зданіе будетъ окончено и принято управою, крестьяне обязались ежегодно вносить на содержаніе его по 180 руб., т. е. такую сумму, какая именно и требуется отъ сельскихъ обществъ на содержаніе училища I разряда. Но такъ какъ въ первоначальномъ общественномъ приговорѣ отъ 29 іюня 1886 года не заключалось обязательства сельскихъ обществъ и объ отводѣ и передачѣ училищу общественной земли, то управа, высказавшись за удовлетвореніе вышеприведеннаго ходатайства, находила, однако, необходимымъ, во избѣжаніе какихъ-

либо недоразумѣній въ будущемъ, потребовать отъ Старосельскихъ обществъ, чтобы они обязались отвести усадебное мѣсто подъ училище, которое и должно считаться училищнымъ, а не общественнымъ. Съ этимъ мнѣніемъ управы земское собраніе согласилось и, принявъ докладъ ея въ засѣданіи 18 сентября 1886 года, открыло управѣ кредитъ изъ земскихъ сборовъ въ суммѣ, какая потребуется на содержаніе училища въ с. Старомъ въ 1887 году, если сельскими обществами будутъ выполнены всѣ принятыя ими на себя обязательства.

Хотя Старосельскія общества еще 25 января прошлаго 1887 года составили и представили въ земскую управу требуемый приговоръ объ отводѣ подъ училище около 300 квад. саж. общественной земли, но къ постройкѣ училищнаго зданія по плану, рекомендованному земской управой, приступили и окончили ее только въ текущемъ году, вслѣдствіе того, что въ зданіи, пожертвованномъ крестьянамъ землевладѣльцемъ Л. М. Зборомірскимъ, оказалось много негоднаго матеріала, и общества только въ этомъ году собрались со средствами на покупку всего необходимаго для постройки.

На устройство зданія для училища, съ добавленіемъ необходимыхъ матеріаловъ, сарайчика для дровъ и огорожу училища крестьянами израсходовано, по донесенію сельскихъ старостъ 1 и 2 Старосельскихъ обществъ, 1,153 руб. 43 коп.

Почти на всю эту сумму сельскіе старосты представили въ управу оправдательные документы, въ видѣ счетовъ изъ разныхъ магазиновъ и росписокъ въ платежѣ денегъ за работы и матеріалы, и просятъ возвра-

титъ крестьянскимъ обществамъ половинную часть затраченной ими суммы.

Докладывая о вышеизложенномъ, земская управа имѣетъ честь заявить собранію, что зданіе училища въ с. Старомъ осмотрѣно ею чрезъ одного изъ своихъ членовъ и признано устроеннымъ удовлетворительно; въ длину оно имѣетъ 19 и въ ширину 10 арш., крыто желѣзомъ, оштукатурено глиной и помѣщаетъ въ себѣ: 2 сѣней, корридоръ для раздѣванья учениковъ, 2 классныхъ комнаты, комнату для библіотеки, 2 комнаты для квартиры учителя и чуланъ; при училищѣ устроенъ плетневый сарайчикъ, для храненія топлива, крытый соломой и обмазанный глиной, устраивается отхожее мѣсто и усадьба съ двухъ сторонъ обносится штакетомъ.

Такъ какъ крестьяне с. Старого не возбудили ранѣе ходатайства о принятіи на счетъ земства половинной части расходовъ на устройство зданія, то всѣ работы производились безъ наблюденія и контроля земской управы, а потому цѣнность работъ и матеріаловъ управой съ точностью опредѣлена быть не можетъ; но, въ виду оправдательныхъ документовъ, представленныхъ Старосельскими старостами на сумму 1,095 руб. 5 коп. и въ виду общаго вполне удовлетворительнаго вида училища, земская управа ничего не можетъ возразить противъ показанной стоимости работъ и, принявъ во вниманіе, что при устройствѣ училищныхъ зданій въ селахъ Сумскаго уѣзда, вездѣ участвовало земство въ половинной части, ходатайствуетъ предъ земскимъ собраніемъ о принятіи на счетъ земства половинной части расходовъ,

произведенныхъ и при постройкѣ училища въ с. Старомъ, въ суммѣ 576 руб. 71¹/₂ коп.; ассигновавъ также, по примѣру прочихъ училищъ I разряда, 262 руб. 50 коп. на его содержаніе съ наступившаго учебнаго года. Подлинный подписали: Предсѣдатель управы Де-Конноръ, члены: К. Линтваревъ, Н. Ефремовъ и Д. Величко.

Коммиссія, раздѣляя мнѣніе управы, включивъ въ общую смѣту на содержаніе училища 262 р. 50 коп., потребныхъ на содержаніе Старосельскаго училища, просить внести въ смѣту особой статьею 576 р. 71¹/₂ коп. на возвратъ обществу за постройку училища. Подлинное подписали: Предсѣдатель ревизіонной коммиссіи И. Траскинъ, члены: А. Рихтеръ.

Грамоти навчали з використанням звукового способу. Сутність цієї методики полягала в тому, що вчитель повинен був дати певні відомості та прийоми, за допомогою яких легше розпочати навчання грамоти та навчити писати. На вивчення абетки відводилося 6 тижнів, далі тривало читання за букварем. «В течение трехгодичного курса стремились научиться читать бегло и осмысленно, пересказать прочитанное по вопросам, а затем самостоятельно. Упражнялись в изучении басен и стихов».

У звіті зазначено, що потреба в навчанні серед населення зростає: «число учащихся, желающих учиться, больше вакантного места», «посещения ведутся аккуратно и пропуски уроков редки». Лише діти, які мешкали поблизу цукрових заводів і плантацій, приходили до школи після закінчення сезонних робіт, оскільки могли заробити 20–30 коп. Утримання одного учня коштувало 8 руб. на рік. Час занять скорочувався Великим Постом, «в продолжение которого на различных неделях школы говели, а следовательно, почти не учились, а затем праздником Пасхи». Через тиждень після Великодня проводились екзамени.

Крім своїх прямих обов'язків, більшість учителів мали й інші. Вони спільно з учнями за додаткову платню займалися садівництвом і рукоділлям, завідували бібліотеками-читальнями, організовували недільні читання для населення, працювали в недільних школах (Огієнко, 1993).

Коли траплялись епідемії (кір, скарлатина, дифтерія), школи зачинялися на карантин, що тривав два тижні та більше.

На утримання одного народного училища I розряду на рік виділялося:

«на жалование учителю – 300 руб.
на жалование законоучителю – 60 руб.
на жалование сторожу – 40 руб.
на отопление – 30 руб.
на освещение – 5 руб.
Всего: 435 руб.»

Ці кошти надходили з 2-х джерел: 255 руб. надходили від Сумського земства і 180 руб. від сільської громади (Журналы Сумского очередного уездного земского собрания, 1889, с. 150-159).

С М Ъ Т А

Сумской уѣздной земской управы на содержание земскихъ народныхъ училищъ въ 188⁸/₉ учебномъ году.

	На одно училище.				В с е г о .				НАЗВАНІЕ УЧИЛИЩЪ.
	Отъ земств. обществ.		Отъ обществ.		Отъ земств. обществ.		Отъ обществ.		
	Руб.	К.	Руб.	К.	Руб.	К.	Руб.	К.	
I разряда.									Чернетчанское.
Законоучителямъ . . .	42	—	18	—	504	—	216	—	Низовское.
Учителямъ	180	—	120	—	2160	—	1440	—	Николаевское.
Сторожаамъ	18	—	18	—	216	—	216	—	Скляровское.
Отопление	22	50	7	50	270	—	90	—	Шпилевское.
Учебныя пособія, класная мебель и ремонтъ ихъ	—	—	16	50	—	—	198	—	Москаленковское.
									Журавское.
									Павловское.
									Степановское.
									Ново-Сѣчанское.
									Ново-Андреевское.
									Старосельское.

Кошторис утримання земських народних училищ у 1888-1889 н.р.

Кожне училище мало свого опікуна. У журналі Сумських чергових повітових земських зборів, які відбулися 13–17 вересня 1898 р., четвертим пунктом (с. 26) було заслухано доповідь інспектора народних училищ про стан народної освіти. Збори ухвалили висловити подяку опікунам народних училищ, у тому числі й опікунові училища I розряду с. Старе Є. Ф. Зборомирській, за увагу до народних училищ. П'ятим питанням на (с. 27) було заслухано доповідь управи про нагородження вчителів народних училищ Сумського повіту, зокрема й учительки Юлії Біляєвої (с. Старе) (Журналы Сумского очередного уездного земского собрания, 1899, с. 26-27).

Опікуни щороку організовували різдвяні ялинки для учнів, виділяли кошти. Так, Є. Ф. Зборомирська у 1898 р. виділила 10 руб. і 2 сажня дров Старосільському училищу, а в 1900 р. – книг на 15 руб.

Наприкінці 1898 р. в Сумському повіті відсоток дітей, які навчались у земських народних училищах становив 52,62 %, з них 88 % – сільські діти.

На чергових повітових земських зборах, які відбулися 21–24 вересня 1900 р. було заслухано доповідь управи про асигнування на утримання знову відкритих недільних шкіл у селах Нижня Сироватка, Біловоди, Старому тощо (пункт 12). Крім цього, 16-м пунктом було розглянуто доповідь матеріальне заохочення вчителів земських початкових училищ, зокрема зі Старосільського – вчительці Юлії Біляєвій було виділено 50 руб. (Журнали Сумського очередного уездного земского собрания, 1901, с. 25-27).

Стан народної освіти за 1901 р. було висвітлено в журналі чергових повітових земських зборів за 1–5 жовтня 1902 р. інспектором народних училищ. У звіті зазначено, що кількість сільських шкіл, підпорядкованих міністерству народної освіти, станом на 1901 р. становить 47 (Старосільська йде під номером 36), крім того, відкрито й недільні школи (19-а функціонувала в с. Старому). На с. 165 журналу за 1902 р. наголошено, що необхідно звести нові будівлі для 4 шкіл: Кровнянської, Старосільської, Климівської та Вирівської. На с. 169 цього самого журналу згадано про бібліотеки-читальні в 40 населених пунктах, у тому числі й у с. Старому (Журнали Сумського очередного уездного земского собрания, 1903, с. 161-171).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виходячи з вищезазначеного, можна констатувати:

1. Велику роль у розвитку освіти на українських теренах упродовж усіх без винятку етапів відігравали церква та релігійні організації, а також козацтво.

2. У другій половині XVIII ст. на школи України було поширено русифікаторську політику царського уряду Росії.

3. Освітня реформа 1864 р. дала значний поштовх для створення шкіл різних типів, але навчання здійснювалося лише російською мовою.

4. Станом на 1901 р. в Сумському повіті діяли 47 шкіл – осередків народної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоцерківський, В. Я. (2007). *Історія України*. Київ: Центр учбової літератури (Bilotserkivskiy, V. Y. (2007). *History of Ukraine*. Kyiv: Center of Educational Literature).
2. Бойко, О. Д. (2002). *Історія України*. Київ: Видавничий центр «Академія» (Boiko, O. D. (2002). *History of Ukraine*. Kyiv: Publishing Center "Academy").
3. Гуз, А. М. *Культурно-освітня діяльність земських установ в Україні (1864–1914 рр.)* (дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Київ (Huz, A. M. *Cultural and educational activities of zemstvo institutions in Ukraine (1864–1914)* (PhD thesis). Kyiv).
4. *Журнали Сумського очередного уездного земского собрания 16, 17, 18, 19, и 20 сентября 1886 года с приложениями. (1887)*. Харьков: Типография Губернского Правления (*The journals of the Sumy regular zemskyi assembly on 16, 17, 18, 19 and 20 September, 1886 with annexes. (1887)*. Kharkov: Publishing house of provincial government).

5. Журнали Сумского очередного уездного земского собрания 14, 15, 16, 17 и 18 сентября 1888 года с приложениями. (1889). Харьков: Типография Губернского Правления (*The journals of the Sumy regular zemskiy assembly on 14, 15, 16, 17 and 18 September, 1888 with annexes. (1889). Kharkov: Publishing house of provincial government*).
6. Журнали Сумского очередного уездного земского собрания 13, 14, 15, 16 и 17 сентября 1898 года с приложениями (1899). Сумы: Типо-литография К. М. Пашкова (*The journals of the Sumy regular zemskiy assembly on 13, 14, 15, 16, and 17 September, 1898 with annexes. (1899). Sumy: Tipografiya K. M. Pashkova*).
7. Журналы заседаний Сумского очередного уездного земского собрания 21-24 сентября 1900 года с приложениями (1901). Сумы: Типо-литография К. М. Пашкова (*The journals of the Sumy regular zemskiy assembly on 21-24 September, 1900 with annexes. (1901). Sumy: Publishing house of K. M. Pashkova*).
8. Журналы очередного Сумского уездного земского собрания 1, 2, 3, 4 и 5 октября 1902 года с приложениями (1903). Сумы: Типо-литография К. М. Пашкова (*The journals of the Sumy regular zemskiy assembly on 1, 2, 3, 4 and 5 September, 1902 with annexes. (1903). Sumy: Publishing house of K. M. Pashkova*).
9. Історія педагогіки: курс лекцій (2004). Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html> ([History of pedagogy: course of lectures. Retrieved from: http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html](http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html)).
10. Кравченко, А. І. (2018). *Визначні особистості Старого Села Сумського району (повіту), першого поселення Герасима Кондратьєва (1642 – 2018)*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Kravchenko, A. I. (2018). *Famous personalities of the Stare Selo of Sumy District, the first settlement of Gerasim Kondratiev (1642-2018)*. Sumy: PPE Tsioma S. P.).
11. Лузан, П. Г., Васюк, О. В., Бернова, О. М. (2010). *Історія педагогіки та освіти в Україні*. Київ: ДАКККиМ (Luzan, P. H., Vasiuk, O. V., Bernova, O. M. (2010). *History of pedagogy and education in Ukraine*. Sumy: DAKKKiM).
12. Образование в императорской России. Режим доступу : <http://www.strana-oz.ru/2002/1/obrazovanie-v-imperatorskoy-rossii> (*Education in Imperial Russia. Retrieved from: http://www.strana-oz.ru/2002/1/obrazovanie-v-imperatorskoy-rossii*).
13. Огієнко, І. І. *Українська церква: Нариси з історії Української православної церкви* (1993). Київ: Україна (Ohiienko, I. I. (1993). *Ukrainian Church: Essays on the history of the Ukrainian Orthodox Church*. Kyiv: Ukraine).
14. Сахній, М. *Зародження земської освіти на Лівобережній Україні в другій половині XIX – на початку XX століть*. Режим доступу: <http://elibrary.nubip.edu.ua/10510/1/11sm.pdf>. – 06.07.2014. (Sakhnii, M. *The origin of zemstvo education in the Left-Bank Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries. Retrieved from: http://elibrary.nubip.edu.ua/10510/1/11sm.pdf*. – 06.07.2014.).
15. Система образования в XIX веке. Режим доступу: <http://ogni-s.ru/page/95/119> (*Educational system in the XIX century. Retrieved from: http://ogni-s.ru/page/95/119*).
16. Чупилко, Г. (2003). Роль церкви у становленні освіти в Україні (Історичний аспект). *Рідна школа*, 4, 74–76 (Chupylko, H. (2003). *The role of the church in the formation of education in Ukraine (Historical aspect). Native school*, 4, 74–76).

РЕЗЮМЕ

Кравченко Анатолий, Кравченко Ирина. Народное образование в с. Старом – первом поселении Герасима Кондратьева, Сумском уезде и Слободской Украине в составе царской России в XVI-XX вв.

В статье рассмотрены особенности развития и реформирования системы образования в Украине в составе царской России (позже Российской империи), Сумском

уезде и с. Старом в частности в течение длительного исторического периода – XVI–XIX вв. Освещена роль казачества и церкви в развитии народного образования на территории Слободской Украины. Выяснено влияние русификаторской политики царского правительства на развитие образования в Левобережной Украине. Отмечены реформы, а также нормативные документы, регламентировавшие сферу образования в Российской империи и на Слобожанщине в частности в XVI–XX вв. Приведены сведения о состоянии образования в с. Старом во второй половине XIX – начале XX вв.

Ключевые слова: народное образование, школа, обучение, Левобережная Украина, Слобожанщина, Сумской уезд, Старое Село, первое поселение.

SUMMARY

Kravchenko Anatolii, Kravchenko Iryna. Public education in village Old (Stare) – the first settlement of Gerasim Kondratiev, Sumy district and Sloboda Ukraine as part of tsarist Russia in the XVI-XX centuries.

Introduction. Education in Ukraine, in particular Sloboda Ukraine, has undergone a long, thorny path of development. Education is one of the oldest social institutions, the existence of which is conditioned by the needs of society to reproduce and transfer knowledge and skills, prepare new generations for life, actors of social action – to solve the economic, social and cultural problems that face humanity. The church and religious organizations always played a significant role in the development of education in Ukrainian territories. Even in Kievan Rus, since introduction of Christianity and birth of school, the church itself took care of education.

The **aim of the article** is to find out peculiarities of formation and development of public education in the Russian Empire, Sloboda Ukraine, Sumy district and village Old (Stare).

Methods of research: theoretical – analysis of special literature and historical documents on the mentioned problem.

Research results. The peculiarities of development and reformation of education system on the territory of Ukraine, which belonged to tsarist Russia (later the Russian Empire), Sumy district, and village Old (Stare) in particular during XVI–XIX centuries have been revealed. The role of the Cossacks and the church in development of public education on the territory of Sloboda Ukraine has been highlighted. The influence of russification policy of the tsarist government on development of education in the Left-Bank Ukraine has been found. Reforms and regulatory documents regulating the educational sphere in the Russian Empire and Sloboda Ukraine in particular in the XVI–XX centuries have been considered. The data on the state of education in the village Old in the second half of the XIX – early XX century has been given.

Conclusions. The education reform of 1864 gave a significant impetus to creation of schools of different types, but training was carried out only in Russian. As of 1901 in the Sumy district there were 47 schools – centers of public education.

Key words: public education, school, education, Left-bank Ukraine, Sloboda Ukraine, Sumy district, village Old (Stare), first settlement.

Лариса Ніколаєнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7207-9905

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/149-160

ДІАГНОСТИКА МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ 6–7 РОКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Метою статті є висвітлення основних процедур та результатів діагностики музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у позашкільних навчальних закладах. Використано загальнонаукові та педагогічні методи дослідження: педагогічне спостереження, індивідуальні бесіди, інтерв'ювання, анкетування, педагогічний експеримент, тестування, методи якісного та кількісного оброблення експериментальних даних. Подано узагальнені результати констатувальної та підсумкової діагностики. За результатами дослідження виявлено істотні зміни в рівнях розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років за кожним критерієм та в цілому.

Ключові слова: діагностика, музично-творчі здібності, діти 6–7 років, позашкільний навчальний заклад, критерії, показники, рівні розвитку музично-творчих здібностей.

Постановка проблеми. Розвиток музично-творчих здібностей є актуальним для формування різнобічної особистості. Важливим у даному питанні є розробка діагностичного інструментарію, що дозволить виміряти рівень музично-творчого розвитку дитини. Знання вищезазначених діагностик дозволить визначити менш розвинені музично-творчі здібності, створити науково обґрунтовану програму їх розвитку, що матиме вплив на загальний розвиток особистості. Все це свідчить про необхідність і актуальність вивчення й розробки діагностичних методик розвитку музично-творчих здібностей дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Будь-яка методика навчання перевіряється експериментальним шляхом. З цією метою проводять констатувальний і формувальний експерименти, які дозволяють з'ясувати рівень розвиненості досліджуваного явища на початку експериментальної діяльності та після впровадження авторської методики. Існуючі експериментальні дослідження в галузі музичного навчання висвітлюють у цілому психологічні, методичні аспекти навчання дітей у дитячих та загальноосвітніх навчальних закладах, розкривають фахові якості педагога.

Зокрема, А. Зиміна пропонує вивчати музичні здібності дітей молодшого шкільного віку за установленням рівнів розвитку таких блоків:

- ладове чуття;
- музично-слухові уявлення;
- музично-ритмічне чуття (Зиміна, 2000, с. 3).

Науковці І. Груздова, Л. Комісарова, О. Радинова з метою визначення рівнів музичного розвитку дитини дошкільного віку пропонують групову та індивідуальну діагностику музичних здібностей (Радинова, 1999, с. 42).

Дослідниця С. Садовенко виокремлює такі критерії сформованості музичних здібностей у дітей дошкільного віку:

- рівень емоційного інтересу дітей до музичної діяльності;
- ступінь сформованості елементарних вокально-слухових навичок і уявлень;
- ступінь сформованості ритмічно-мовно-рухових умінь;
- міра здатності дітей до музично-творчої діяльності (Садовенко, 2007, с. 105).

У дослідженні І. Рожко розкрито особливості розвитку музичної пам'яті учнів початкової школи (Рожко, 2016, с. 311).

Аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури дозволив констатувати відсутність єдиної системи діагностичних методик щодо розвиненості музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у закладах позашкільної освіти.

Метою статті є висвітлення основних процедур та результатів діагностики музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у позашкільних навчальних закладах.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано загальнонаукові та педагогічні методи дослідження: педагогічне спостереження, індивідуальні бесіди, інтерв'ювання, анкетування, педагогічний експеримент, тестування, методи якісного та кількісного оброблення експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення вихідного рівня розвиненості музично-творчих здібностей дітей у закладах позашкільної освіти було проведено констатувальну діагностику. У констатувальному експерименті взяли участь вихованці 6–7 років школи ранньої творчої орієнтації «Малюк» комунального закладу Сумський Палац дітей та юнацтва в кількості 345 осіб. Зазначимо, що попередня робота з дітьми не проводилася, діти знаходилися в однакових умовах, що дозволяє стверджувати про об'єктивність даних.

Констатувальний експеримент передбачав виконання таких завдань: розглянути теоретико-методичні аспекти діагностики музично-творчих здібностей дітей 6–7 років; розробити комплекс діагностичних методик для визначення рівня та динаміки розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років; провести діагностування вихованців із застосуванням комплексу діагностичних методик; проаналізувати якісний рівень виконання вихованцями 6–7-річного віку завдань діагностики для виявлення реального стану розвиненості їх музично-творчих здібностей.

Експерименту передувало вивчення спеціальної літератури, програм розвитку для дітей відповідного віку, Державного стандарту початкової загальної освіти, Концепції Нової української школи, шкільних навчальних програм; було проведено бесіди з керівниками гуртків музичного напрямку закладів позашкільної освіти, методистами шкіл раннього розвитку.

На основі науково-теоретичного аналізу з метою проведення констатувальної діагностики нами було обґрунтовано такі критерії оцінювання розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років:

- мотиваційно-творчий;
- емоційно-образний;
- вокально-творчий;
- пластично-ритмічний;
- інструментально-творчий.

Відповідно до вищезазначених критеріїв розроблено показники розвитку музично-творчих здібностей. Відповідно до вищезазначених критеріїв розроблено показники розвитку музично-творчих здібностей, зокрема:

- показником розвиненості мотиваційно-творчого компоненту є міра зацікавленості процесом творчості, характер ставлення до музично-творчої діяльності, готовність виконувати музично-творчі завдання, бажання висловлювати враження від музики, прагнення досягти гарного результату;

- показником розвиненості емоційно-образного компоненту стала наявність образних асоціацій, якість переживання музики, емоційність, виразність, артистизм у виконанні вокальних, ритмічних, пластичних творів, емоційний відгук на музику, розвиненість емоцій;

- показником розвиненості вокально-творчого компоненту визначено міру емоційності, артистизму під час виконання вокальних творів, якість та різноманітність виконання вокально-творчих завдань, здатність відчувати настрій, динаміку, темп музики та їх відтворення голосом;

- до показників розвиненості пластично-ритмічного компоненту віднесено якість (оригінальність, різноплановість) рухів; міру узгодженості рухів із темпом, динамікою, штрихами, характером твору, готовність змінити їх зі зміною у звучанні; координацію між рухами та співом; здатність відчувати ритм музики та відтворювати його в рухливій діяльності;

- показником розвиненості інструментально-творчого компоненту є міра злагодженості рухів під час гри на дитячих музичних інструментах, різноманітність варіантів рішення музично-ритмічних завдань; здатність відтворити ритмічний рисунок на слух, уміння створити власну композицію на дитячих музичних інструментах.

Якісний аналіз характеристик кожного критерію дозволив узагальнити рівні розвитку музично-творчих здібностей і визначити наступні: *початковий* (репродуктивний), *середній* (продуктивний) та *високий* (творчий). Початковий (репродуктивний) рівень

характеризується відсутністю або слабким інтересом до музично-творчої діяльності, здатністю висловлювати власні враження лише за допомогою педагога, неохочим виконанням творчих завдань, малопродуктивною уявою, слаборозвиненим емоційним відгуком на музику. Для середнього (продуктивного) рівня характерні активність в окремих видах діяльності, зацікавленість музично-творчою діяльністю, але з частим відволіканням, відносно самостійна музично-творча діяльність, проте більш одноманітна. Високий (творчий) рівень: стійкий інтерес до музично-творчої діяльності, її різноманітність, оригінальність мислення, зацікавленість під час виконання творчих завдань, розвинена асоціативно-образна уява, захопленість процесом творчості. Подана характеристика цих рівнів, встановлено приналежність вихованців до певного рівня згідно з розробленою нами десятибальною шкалою. Визначення вищезазначених рівнів дозволило більш точно виокремити методи та прийоми розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристики рівнів розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у закладах позашкільної освіти

№	Рівні	Бали	Показники
1	Початковий (репродуктивний)	1–4	Відсутність або слабкий інтерес до музично-творчої діяльності, здатність висловлювати власні враження лише за допомогою педагога, неохоче виконання творчих завдань, малопродуктивна уява, слаборозвинений емоційний відгук на музику
2	Середній (продуктивний)	5–7	Активність в окремих видах діяльності, зацікавленість музично-творчою діяльністю, але з частим відволіканням, відносно самостійна, проте більш одноманітна, музично-творча діяльність
3	Високий (творчий)	8–10	Стійкий інтерес до музично-творчої діяльності, її різноманітність, оригінальність мислення, зацікавленість під час виконання творчих завдань, розвинена асоціативно-образна уява, захопленість процесом творчості. Координація між слухом, голосом, рухами, їх узгодженість із характером та образом

Докладніше про критерії, показники та рівні розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років розкрито у статті «Критеріально-рівневе оцінювання розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у позашкільних навчальних закладах» (Ніколаєнко, 2018, с. 41).

Діагностичний апарат констатувального етапу складався із загальнонаукових та педагогічних методів дослідження: педагогічне спостереження, індивідуальні бесіди, інтерв'ювання, анкетування, педагогічний експеримент, методи якісного та кількісного оброблення експериментальних даних.

Застосування методу спостереження надало інформацію про дітей, їх інтереси, уподобання, особливості спілкування з однолітками та дорослими, допомогло зрозуміти психологічні особливості дитини, знайти оптимальні шляхи впливу на неї.

Використання методів бесіди та інтерв'ювання дозволило встановити контакт педагога та вихованця, зібрати інформацію та проаналізувати її. З метою визначення зацікавленості творчим процесом на музичних заняттях було проведено інтерв'ювання, у ході якого вихованцям необхідно було відповісти на такі запитання:

- Чи подобається тобі займатися музикою?
- Чи любиш ти у вільний час вдома грати на імпровізованих музичних інструментах, придумувати мелодії, рухи до пісень?
- Яким видом музично-творчої діяльності подобається займатися найбільше?

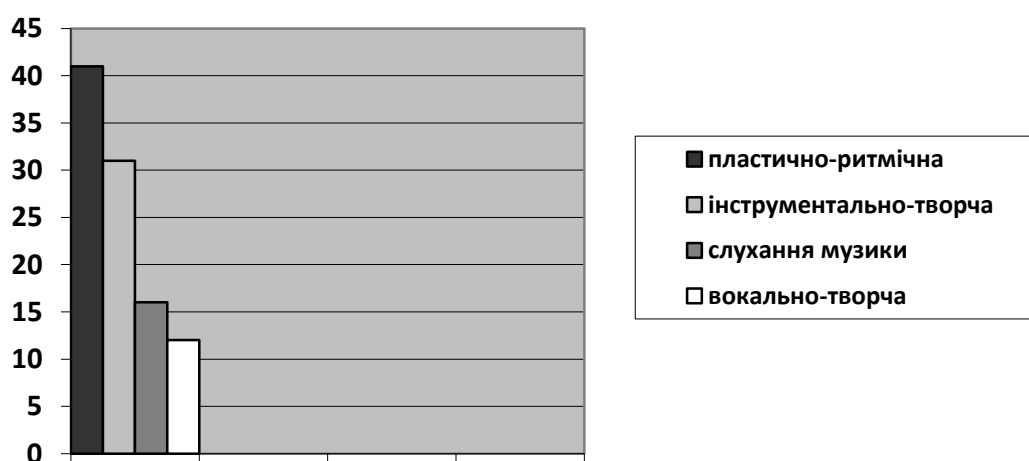


Рис. 1. Зацікавленість вихованців позашкільних навчальних закладів різними видами музично-творчої діяльності

Аналіз отриманих даних показав, що третина вихованців цікавиться музичною діяльністю (33,1 %), 41 % дітей 6–7 річного віку надають перевагу пластично-ритмічній діяльності, 31 % – інструментально-творчій, 16 % вибрали слухання музики, 12 % – вокально-творчий компонент. Інтерв'ю показало середній рівень зацікавленості всіма видами музично-творчої діяльності. Результати інтерв'ювання представлені на рис. 1.

З метою виявлення рівня зацікавленості музично-творчою діяльністю вихованців школи ранньої творчої орієнтації «Малюк» було проведено анкетування серед батьків. Опитувальник дозволив отримати більш повні дані щодо уподобань дитини, способи організації сімейного дозвілля, бажання займатися музичною творчістю і включав такі питання:

1. Чи подобається Вашій дитині музично-творча діяльність?

2. Чи займається вона музичною творчістю вдома?

3. Чи відвідує Ваша дитина музичні вистави, концерти?

4. Чи готові Ви співпрацювати з педагогом з метою розвитку музично-творчих здібностей дітей?

Результати анкетування виявили наступне.

Багатьом дітям подобається займатися музично-творчою діяльністю (39 %), проте вдома музичною творчістю займається лише третина опитаних (25 %). Музичні вистави та концерти з батьками відвідує невелика кількість дітей (16 %). Більшість батьків (91 %) зацікавлені в розвитку музично-творчих здібностей дітей та готові брати участь у цьому процесі.

Педагогічний експеримент застосовувався з метою активного впливу на вихованців, орієнтуючись на ті особливості, що були визначені в ході спостереження й уточнені за допомогою бесіди та інтерв'ювання. Результатом стала корекція освітнього процесу з метою розвитку музично-творчих здібностей дітей.

Діагностика визначення стану розвиненості музично-творчих здібностей відбувалася за результатами виконання завдань, умовно поділених на *п'ять блоків* (відповідно до визначених раніше музично-творчих здібностей). Завдання виконувалися безпосередньо на заняттях в усній формі. Зазначимо, що на даному етапі в дітей відсутній систематичний досвід музично-творчої діяльності, тому вихованці виконували прості творчі завдання.

До *першого блоку* було віднесено завдання на виявлення стану розвиненості мотиваційно-творчого компоненту: потягу до музично-творчої діяльності, переживання задоволення від вираження себе в музиці тощо.

З метою включення дітей у творчу діяльність використовувалися емоційні, яскраво образні ситуації. Зокрема, застосовувалися словесні методи (читання віршів, розповідь історій, бесіди) для введення дитини в уявну ситуацію. Через демонстрацію малюнків, картин, включення мультимедійних засобів в освітній процес вихованців було стимульовано до творчих проявів. Важливим стало забезпечення невимушеності спілкування, бажання дитини виконувати певні завдання. З цією метою відбувалося заохочення вихованців, створення ситуації успіху.

До *другого блоку* увійшли завдання на виявлення стану розвиненості емоційно-образного компоненту музично-творчих здібностей дітей 6–7 років. Творчі завдання були такого характеру: прослухати музичний твір і намалювати враження від нього; зобразити кольором настроїв твору; намалювати сюжети за прослуханою п'єсою. Зазначимо, що репертуар відповідав віковим особливостям дітей. Твори демонструвалися в тр-3 запису та в живому виконанні акомпаніатором гуртка.

Третій блок завдань було спрямовано на визначення рівня розвиненості вокально-творчого компоненту. Діти 6–7 років із

задоволенням імпровізують, незважаючи на рівень своїх виконавських навичок. Під час імпровізації дитина демонструє власну мелодію, тому не боїться помилитися. Спрямувати вокальні імпровізації можна не тільки в музичному, а й у літературному, театралізованому напрямках. У нашому дослідженні використано такі завдання, як доскладання мелодії, мелодизація віршів, імпровізування в заданому характері.

До *четвертого блоку* увійшли завдання на визначення рівнів розвиненості пластично-ритмічного компоненту. У музичній педагогіці існує думка, що рух є першочерговим у розвитку музично-творчих здібностей. Пластично-ритмічна діяльність, під час якої діти не тільки імпровізують у рухах, а й виявляють акторську майстерність, може реалізовуватися як у виконанні яскравих, пластичних, виразних рухів відповідно до характеру певного героя, так і створенні танцювальних композицій. Важливим у цьому процесі є образність музичних творів, їх відповідність віку та досвіду дітей.

До *п'ятого блоку* віднесено завдання на визначення рівня розвиненості інструментально-творчого компоненту. Гра на дитячих музичних інструментах – ефективний шлях розвитку музично-творчих здібностей дітей, адже така діяльність дає місце творчості, імпровізації. Під час гри в оркестрі дитина має можливість виразити себе, незалежно від індивідуальних здібностей. Творчість дітей виявляється у виборі музичних інструментів, створенні акомпанементу до вокального або інструментального твору, завершенні мелодії, заданої педагогом.

Аналіз результатів після виконання завдань усіх блоків представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні розвиненості музично-творчих здібностей дітей 6–7 років в закладі позашкільної освіти за результатами констатувального експерименту

Компоненти Рівні розвитку	Мотивація до музично-творчої діяльності	Емоційно-образний	Вокально-творчий	Пластично-ритмічний	Інструментально-творчий
Початковий	62 %	71 %	82,5 %	70 %	76 %
Середній	27,5 %	24 %	14 %	24 %	20 %
Високий	10,5 %	5 %	3,5 %	6 %	4 %

За результатами вияву рівнів розвиненості музично-творчих здібностей дітей під час виконання завдань визначався середній бал по кожному компоненту.

Узагальнення результатів констатувальної діагностики надало можливість розподілити вихованців за рівнями розвиненості музично-творчих здібностей, що унаочнено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Рівнева характеристика розвиненості музично-творчих здібностей дітей
6–7 років в закладі позашкільної освіти**

Рівні	Початковий		Середній		Високий	
Кількість вихованців	К.в.	%	К.в.	%	К.в.	%
	249	72,3	76	21,9	20	5,8

Результати констатувальної діагностики свідчать про перевагу початкового рівня розвиненості музично-творчих здібностей дітей 6–7 років – 72,3 % (249 вихованців). Середній рівень виявлено у 21,9 % (76 вихованця), високий – 5,8 % (20 вихованців). Загальна розвиненість музично-творчих здібностей виявила низький рівень розвитку її компонентів.

Наприкінці педагогічного дослідження було здійснено підсумкову діагностику, що відбувалася, як і констатувальна, шляхом виконання завдань та була умовно поділена на *п'ять блоків*. Узагальнені відомості підсумкової діагностики (у відсотковому обчисленні) щодо стану розвиненості музично-творчих здібностей дітей 6–7 років в закладі позашкільної освіти відображено в табл. 4.

Таблиця 4

Стан розвиненості музично-творчих здібностей вихованців 6-7 років в закладі позашкільної освіти за результатами підсумкової діагностики

Компоненти Рівні розвитку	Мотивація до музично-творчої діяльності	Емоційно-образний	Вокально-творчий	Пластично-ритмічний	Інструментально-творчий
Початковий	16,5 %	22 %	39 %	24,5 %	30,5 %
Середній	53,5 %	57 %	45,5 %	50,5 %	45,5 %
Високий	30 %	21 %	15,5 %	25 %	24 %

За результатами вияву рівнів розвиненості музично-творчих здібностей дітей під час виконання завдань, як і на початку дослідження, визначався середній бал по кожному компоненту.

Узагальнені результати підсумкової діагностики за рівнями розвиненості музично-творчих здібностей унаочнено в таблиці 5.

Таблиця 5

**Рівнева характеристика розвиненості музично-творчих здібностей
дітей 6–7 років в закладі позашкільної освіти
за результатами підсумкової діагностики**

Рівні	Початковий		Середній		Високий	
Кількість вихованців	К.в.	%	К.в.	%	К.в.	%
	91	26,5	174	50,4	80	23,1

Результати порівняння рівнів розвиненості музично-творчих здібностей отримані під час констатувальної діагностики, з результатами, отриманими після впровадження експериментальної методики, відображено в табл. 6.

Таблиця 6

Порівняльна таблиця рівнів розвитку музично-творчих здібностей вихованців 6-7 років в закладі позашкільної освіти

Компо- ненти Зрізи Рівні	Мотивація до творчої діяльності		Музично- образні уявлення		Вокальна імпровізація		Пластично- ритмічна імпровізація		Інструментал ьна імпровізація	
	конст.	підс.д	конст.	підс.	конст.	підс.д.	конст.	підс.	конст.	підс.
	д.	.	д.	д.	д.		д.	д.	д.	д.
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	к.в.	к.в.	к.в.	к.в.	к.в.	к.в.	к.в.	к.в.	к.в.	к.в.
Почат- ковий	62 214	16,5 57	71 245	22 76	82,5 285	39 135	70 241	24,5 85	76 262	30,5 105
Середній	27,5 95	53,5 185	24 83	57 197	14 48	45,5 157	24 83	50,5 174	20 69	45,5 157
Високий	10,5 36	30 103	5 17	21 72	3,5 12	15,5 53	6 21	25 86	4 14	24 83

Здобуті результати дозволи констатувати позитивну динаміку розвитку музично-творчих здібностей дітей за кожним критерієм та в цілому. Динаміка рівнів розвиненості музично-творчих здібностей між констатувальною (до формувального експерименту) та підсумковою діагностикою проілюстровано на рис. 2.

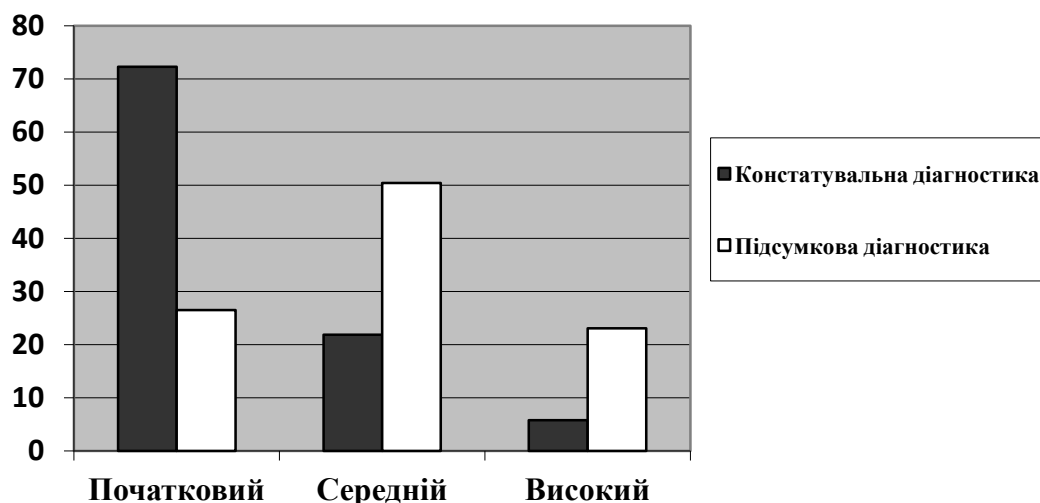


Рис. 2. Динаміка розвитку рівнів музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у позашкільних навчальних закладах (%)

Порівняння статистичних даних констатувальної (вихідної) та підсумкової діагностики дозволило виявити істотні зміни в рівнях розвитку музично-

творчих здібностей дітей 6–7 років. Спостерігається значне зменшення показників початкового рівня (з 72,3 % до 26,5 %) і значне збільшення середнього та високого рівнів (з 21,9 % до 50,4 % та з 5,8 % до 23,1 % відповідно).

Висновки. Для здійснення діагностики розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у позашкільних навчальних закладах було розроблено критеріально-рівневе оцінювання розвитку музично-творчих здібностей, розроблено діагностичні завдання. Відповідно до критеріїв визначено показники розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років. Для ефективності педагогічної діагностики досліджуваного процесу визначено три рівні розвитку музично-творчих здібностей: початковий (репродуктивний), середній (продуктивний) та високий (творчий).

Діагностику рівнів розвиненості музично-творчих здібностей здійснено під час виконання творчих завдань, які було поділено на п'ять блоків (відповідно до визначених критеріїв музично-творчих здібностей). Завдання першого блоку спрямовано на виявлення стану розвиненості мотиваційно-творчого компоненту. До другого блоку увійшли завдання на виявлення стану розвиненості емоційно-образних уявлень дітей 6–7 років. Третій блок завдань спрямовано на визначення рівня розвиненості вокально-творчого компоненту. До четвертого блоку увійшли завдання на визначення рівнів розвиненості пластично-ритмічних компонентів. До п'ятого блоку віднесено завдання на визначення рівня розвиненості інструментально-творчого компоненту.

Діагностика розвитку музично-творчих здібностей дітей відбувалася у два етапи: до впровадження поетапної методики та після. Порівняння статистичних даних констатувальної та підсумкової діагностики дозволило виявити істотні зміни в рівнях розвиненості музично-творчих здібностей дітей 6–7 років. Так, показники початкового рівня зменшилися з 72,3 % до 26,5 %; середнього та високого рівнів збільшилися з 21,9 % до 50,4 % та з 5,8 % до 23,1 % відповідно.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці методичних рекомендацій для педагогів, керівників гуртків музичного напрямку щодо розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зими́на, А. Н. (2000). *Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста*. М.: ВЛАДОС (Zimina, A. N. (2000). *Fundamentals of musical education and development of young children*. Moscow: VLADOS).
2. Рады́нова, О. П. (1999). *Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников*. М.: «Академия» (Radynova, O. P. (1999). *Guidelines on the methods of musical education of preschool children*. Moscow: "Academy").
3. Ні́колаєнко, Л. І. (2018). Критеріально-рівневе оцінювання розвитку музично-творчих здібностей дітей 6–7 років у позашкільних навчальних закладах. *Science and*

education a new dimension. Pedagogy and Psychology, V (70), Issue: 170, 40–44 (Nikolaenko, L. I. (2018). The criteria-level assessment of development of musical-creative abilities of 6–7-year-old children in out-of-school establishments. Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology, V (70), Issue: 170, 40–44).

4. Рожко, І. В. (2016). Питання типології музичної пам'яті особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (55), 305–313 (Rozhko, I. V. (2016). Question of typology of musical memory of personality. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (55), 305–313).

5. Садовенко, С. М. (2007). *Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку*. К.: КТ «Київська нотна фабрика» (Sadovenko, S. M. (2007). *World folklore: Ukrainian children's musical folklore as a means of forming musical abilities of children of preschool age*. К.: СТ "Kiev musical factory").

РЕЗЮМЕ

Николаенко Лариса. Диагностика музыкально-творческих способностей детей 6–7 лет во внешкольных учебных учреждениях.

Целью статьи является освещение основных процедур и результатов диагностики музыкально-творческих способностей детей 6–7 лет во внешкольных учебных заведениях. Используются общенаучные и педагогические методы исследования: педагогическое наблюдение, индивидуальные беседы, интервьюирование, анкетирование, педагогический эксперимент, тестирование, методы качественной и количественной обработки экспериментальных данных. Представлены обобщенные результаты констатирующей и итоговой диагностики. По результатам исследования выявлены существенные изменения в уровнях развития музыкально-творческих способностей детей 6–7 лет по каждому критерию и в целом.

Ключевые слова: диагностика, музыкально-творческие способности, дети 6–7 лет, внешкольное учебное учреждение, критерии, показатели, уровни развитости музыкально-творческих способностей.

SUMMARY

Nikolaenko Larisa. Diagnostics of musical-creative abilities of 6–7-year-old children in out-of-school education institutions.

In the article, the question of diagnostics of musical-creative abilities of 6–7-year-old children is actualized. The classification of musical-creative abilities is presented which includes motivational-creative, listening-creative, vocal-creative, plastically-rhythmic, and instrumental-creative abilities. The criteria for assessing the level of development of musical-creative abilities are explained and justified through motivational-creative, emotionally imaginative, vocal-creative, plastically-rhythmic, and the instrumental-creative. In accordance with the above mentioned criteria, these are indicators of the development of musical-creative abilities. The indicators for development of the emotional-figurative component was figurative associations; quality of music experience, emotional response to music, development of emotions, the measure of artistry during the performance of vocal works. In addition, the quality and diversity of the performance of vocal and creative tasks, the ability to feel the mood, the dynamics, and the pace of the music, and their reproduction by voice is determined by the developmental index of the vocal-creative component. The indicators of the development of the plastic-rhythmic component are the quality of movements; the measure of the consistency of movements with the tempo, the dynamics, the character of the work, the readiness to change them with a change in sound is an

indicator of the development of the instrumental and creative component. It is the measure of coherence of movements during the play on children's musical instruments, the variety of options for solving musical and rhythmic problems and the ability to create one's own composition on children's musical instruments. The following characteristics of the levels of development of musical-creative abilities are presented and include low (reproductive), medium (productive), and high (creative). There are disclosed general scientific-pedagogical methods of diagnostic research which include pedagogical observation, individual interviews, interviewing, questioning, pedagogical experiments, testing, and methods of qualitative and quantitative processing of experimental data. Based on the results of revealing the levels of development of musical-creative abilities of children, an average score for each component is determined. The generalized results of the ascertained and final diagnostics are then submitted. According to the results of the study, significant changes in the levels of development of musical-creative abilities of children aged 6–7 years old for each criterion and in general have been revealed.

Key words: *diagnostics, musical-creative abilities, 6–7-year-old children, out-of-school education institution, criteria, indicators, levels of development of musical-creative abilities.*

УДК 371.311.3:796

Олена Шрамченко

Сумський ЗДО № 33 «Маринка»

ORCID ID 0000-0001-9232-2573

Петро Рибалко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-6460-4255

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/160-173

ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ

У статті з'ясовано практичні засади фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти. Представлено досвід здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в Сумському ЗДО № 33 «Маринка». Визначено завдання фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. Запропоновано схему та модель здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в Сумському ЗДО № 33 «Маринка». Доведено, що робота в закладі дошкільної освіти у фізкультурно-оздоровчому напрямі підвищує престиж дитячого садка, піднімає на вищий рівень професіоналізм педагогів, змушує їх займатися самоосвітою, забезпечує умови для переведення дитини з об'єкта в суб'єкт виховання, організовує навчально-виховну діяльність, створює умови для збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Ключові слова: *заклад дошкільної освіти, фізкультурно-оздоровча робота, дошкільник, здоров'я.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства постійні соціально-економічні зміни зумовили збільшення ролі та значущості кожної особистості, успішності її індивідуального розвитку. Це зумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації навчання та виховання підростаючого покоління, зокрема дітей дошкільного віку.

Незаперечним є той факт, що дошкільний вік є найбільш важливим періодом у житті дитини, оскільки саме в цей час вона проходить шлях фізичного й духовного розвитку, формування особистості, у неї закладається фундамент здоров'я та потреба в його збереженні.

Відповідно до Законів України «Про дошкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт» одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти є фізичне виховання дітей. Воно спрямовується на охорону та зміцнення здоров'я, підвищення опірності й захисних сил дитячого організму, поліпшення його працездатності, на своєчасне формування в дошкільників життєво важливих рухових умінь і навичок, розвиток фізичних якостей і забезпечення належного рівня фізичної підготовленості та фізичної культури взагалі, на виховання стійкого інтересу до рухової активності, потреби в ній, вироблення звички до здорового способу життя.

Слід зауважити, що традиційні підходи до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками часто не відповідають сучасним вимогам і потребують заміни на такі, які б ефективніше сприяли вирішенню завдань зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості, своєчасного фізичного, інтелектуального й морального розвитку дитини та формуванню уяви про здоровий спосіб життя.

Завдання та зміст фізичного виховання в закладах дошкільної освіти визначаються вимогами Базового компонента дошкільної освіти в Україні, чинними програмами розвитку навчання й виховання дітей дошкільного віку: «Малятко», «Дитина», «Українське дошкілля».

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що останнім часом значно зросло зацікавлення вчених і науковців питаннями фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти.

Зауважимо, що в останні роки збільшилася кількість досліджень із різних аспектів фізичного виховання дітей дошкільного віку, а саме: навчання дітей вправ та ігор спортивного характеру (Ю. Короп, О. Курок, Т. Осокіна, С. Цвек); диференційований підхід до навчання фізичних вправ (Е. Давиденко); вплив фізичних вправ та рухливих ігор на виховання позитивних моральних і вольових якостей у дітей (Н. Кот, Е. Яницька); застосування ігрового методу в навчанні дітей фізичних вправ (Г. Беленька, О. Богініч, А. Волочинський); використання «малих форм» фізичної культури (О. Кириченко), мотивація дітей до занять фізкультурою (Л. Сварківська), змісту фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку в сім'ї (М. Аляб'єва, Е. Вільчковський).

Конструктивними в контексті даної роботи є дослідження Н. Левінець, О. Кірпіченко, І. Золотухіної, Н. Лісневської, Е. Вільчовського, О. Курок. Так, Н. Левінець сформулювала педагогічні умови створення здоров'язбережувального середовища в закладах дошкільної освіти, зокрема: розробка й затвердження здоров'язбережувальної концепції, формулювання

стратегічних цілей і завдань; здійснення діагностики й моніторингу стану здоров'я дітей; прилучення дітей до основ здорового способу життя, формування валеологічної компетентності; підвищення професійної компетентності педагогічного колективу в контексті здоров'язбережувальної діяльності, формування культури здоров'я; змістовна взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу (адміністрації, вихователів, інструктора з фізичної культури, психолога, медичної сестри, дітей, батьків), визначення їхніх обов'язків і відповідальності в реалізації програмних цілей.

О. Кірпи́ченко, досліджуючи здоров'язбережувальне середовище закладів дошкільної освіти, визначає його як систему, що включає навчально-виховний процес, соціальний та предметний компоненти (Кірпи́ченко, 2011).

І. Золотухі́на вважає, що затвердження здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління розглядається наразі як один із пріоритетних напрямів модернізації навчання й виховання та складає важливу доктрину розвитку сучасної освіти (Золотухі́на, 2006).

Н. Лісневська привертає увагу до ролі вихователя у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дітей дошкільного віку (Лісневська, 2011).

Е. Вільчковський та О. Курок у своєму навчальному посібнику «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» розглядають основи системи фізичного виховання, завдання та зміст фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку, методика проведення основних форм навчально-виховного процесу з фізичного виховання в закладі дошкільної освіти (Вільчковський та Курок, 2008).

Мета дослідження – з'ясувати практичні засади фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти.

Методи дослідження. Відповідно до поставленої мети було використано такі методи: системний аналіз і узагальнення сучасної філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, що дало змогу визначити сутність основоположних понять дослідження, спостереження, бесіди, аналіз навчально-виховних планів і чинних програм з метою вивчення практичних засад фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Організація фізично-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти потребує вдосконалення. Про це свідчить наявність значної кількості дітей із дисгармонійним фізичним розвитком, а також із недостатнім розвитком основних рухів і фізичних якостей. Фіксується досить високий відсоток дітей, які часто хворіють на респіраторні інфекції та мають хронічні недуги.

Недостатній фізичний розвиток і низька фізична підготовленість дошкільників здебільшого пояснюється зниженням їхньої рухової активності.

З інструктивно-методичних рекомендацій щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти Міністерства

освіти та науки України видно, що потреба дітей у рухах задовольняється лише на 30–50 %. Гіподинамію спричинюють часті респіраторні захворювання, нераціональна побудова рухового режиму й загального режиму дня, недостатнє перебування дітей на свіжому повітрі тощо.

Щоб усунути ці недоліки, слід приділити основну увагу організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти, де було би передбачено правильну побудову та активізацію рухового режиму, надання йому оздоровчого спрямування, дієвий медико-педагогічний контроль і своєчасну лікувально-профілактичну роботу.

Стосовно завдань, що вирішуються в ході фізкультурно-оздоровчої роботи, узагальнюючи дані літературних джерел і законодавчо-нормативних документів, В. Лях, Г. Мейксон, Ю. Копилов вважають, що головна роль фізкультурно-оздоровчої роботи полягає у сприянні нормальному фізичному розвитку організму, прищепленні й удосконаленні різних рухових навичок з метою зміцнення здоров'я та сприяння масовому охопленню дітей заняттями фізичною культурою (Лях та ін., 1999).

На основі теоретичного аналізу літератури під поняттям «фізкультурно-оздоровча робота» ми розуміємо один із основних напрямів упровадження фізичної культури в навчально-виховній сфері, яка спрямована на підтримання та зміцнення здоров'я та здійснюється в поєднанні з фізичним вихованням дітей дошкільного віку з урахуванням стану їх здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку.

Зауважимо, що аналіз нормативних документів та науково-педагогічної літератури сьогодення дає можливість визначити завдання фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками:

- піднесення оздоровчої функції фізичної культури;
- забезпечення диференційованого підходу до різних груп дітей;
- посилення мотиваційного компонента виховання здорового способу життя;
- упровадження ефективних форм, методів і засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності з урахуванням місцевих особливостей, традицій, умов праці та відпочинку жителів міста чи села;
- виховання відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення як до вищої індивідуальної й суспільної цінності;
- формування в дітей навичок здорового способу життя;
- оптимізація режиму освітнього процесу;
- збільшення рухової активності дітей;
- активізація фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи всіх ланок системи освіти.

Доцільно, на нашу думку, зацентрувати увагу на основних показниках фізичного здоров'я дитини, до яких відносять загартованість організму (ступінь розвитку адаптивних можливостей організму проти негативних змін

навколишнього середовища); повноцінний фізичний розвиток; рівень рухової підготовленості; розвиток фізичних якостей та тренуваність організму.

У зв'язку з цим провідними цілями фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти, як нам видається, має стати:

- створення сприятливих умов для повноцінного проживання дитиною дошкільного дитинства,
- формування основ базової культури особистості,
- усебічний розвиток психічних і фізичних якостей відповідно до вікових та індивідуальних особливостей,
- підготовка дитини до життя в сучасному суспільстві.

У контексті даного дослідження пропонуємо досвід фізкультурно-оздоровчої роботи Сумського закладу дошкільної освіти № 33 «Маринка».

ЗДО здійснює виконання стандарту дошкільного рівня освіти в усіх напрямках розвитку дитини. З 2015 року пріоритетним напрямом у діяльності установи стає фізкультурно-оздоровча робота з дітьми, оскільки оздоровча робота останнім часом набуває особливої актуальності, що пов'язано зі стабільною тенденцією погіршення здоров'я всього населення нашої країни, в тому числі дітей.

У закладі дошкільної освіти створені належні умови для ефективного здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи дітей.

Обладнання та інтер'єр спортивного залу закладу відповідає вимогам, що дає змогу раціонально використовувати його в роботі з дітьми всіх вікових категорій і різних рівнів фізичного розвитку.

Достатньо нестандартного фізкультурного обладнання зроблено руками вихователів і батьків. Усе спортивне обладнання має естетичний вигляд. Для занять на свіжому повітрі облаштовані ігрові та спортивні майданчики.

Таким чином, пошук ефективності заходів, спрямованих на оздоровлення, набуває першочергового значення. Реалізація найважливіших положень Концепції, пов'язаних із охороною та зміцненням здоров'я дітей, активізувала пошук нових технологій фізкультурно-оздоровчої роботи, оцінки стану здоров'я та фізичного розвитку.

Відтак, для проведення цілеспрямованої роботи зі зміцнення та збереження здоров'я дітей було проведено анкетування серед педагогів і батьків. За результатами анкетування: 88 % співробітників дитячого саду і 72 % від загального числа батьків підтримали ініціативу керівництва дитячого садка про вибір фізкультурно-оздоровчої роботи пріоритетним напрямом.

Відповідно, було визначено провідні завдання фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку:

- розвиток фізичних якостей;
- контроль рухової активності та становлення фізичної культури дошкільників;

- формування правильної постави, профілактика порушень опорно-рухового апарату;
- виховання звички повсякденної фізичної активності;
- оздоровлення засобами загартовування.

У межах закладу дошкільної освіти фізкультурно-оздоровча діяльність здійснюється інструктором із фізичної культури на заняттях із фізичного виховання, а також педагогами – у вигляді різних видів гімнастики, фізкультхвилинок, динамічних пауз тощо.

Зауважимо, що в дитячому садку щодня в усіх вікових групах передбачено кілька форм фізичного виховання дітей, що сприяє зміцненню здоров'я та дозволяє забезпечити необхідну рухову активність дітей протягом усього дня.

Особлива увага в режимі дня приділяється загартовуванню, що сприяє зниженню захворюваності. На наш погляд, загартовувальні заходи як важлива складова частина фізичної культури, допомагають формуванню звичок здорового способу життя. Так, система загартовування, що використовується в ЗДО «Маринка», передбачає різноманітні форми й методи, що залежать від змін пір року, віку й індивідуальних особливостей стану здоров'я дітей.

У роботі з дітьми обов'язково персонал дитячого садка (вихователі, інструктор з фізичної культури) дотримуються основних принципів загартовування:

- здійснення загартовування за умови, що дитина здорова;
- неприпустимість проведення загартовування за наявності в дитини негативних емоційних реакцій (страху, плачу, занепокоєння);
- ретельний облік індивідуальних особливостей дитини, її віку, можливості підвищеної чутливості до загартовуючих заходів;
- інтенсивність загартовування збільшується поступово й послідовно, з розширенням зон впливу та збільшенням часу проведення загартовування;
- систематичність і сталість загартовування (а не від випадку до випадку).

Вважаємо, що однією з найбільш дієвих процедур, що загартовує в повсякденному житті вихованців, є прогулянка. Для того, щоб прогулянка давала ефект, змінюється послідовність видів діяльності дітей залежно від характеру попереднього заняття й погодних умов.

Незаперечним фактом є те, що прогулянка – це один із найважливіших режимних моментів, під час якого діти достатньою мірою реалізують свої рухові потреби. Оптимальною формою для цього служать рухливі ігри та фізичні вправи на вулиці.

Погоджуємося з тим, що рухлива гра займає особливе місце в розвитку дитини-дошкільника. Вона сприяє закріпленню та вдосконаленню рухових навичок і вмінь, надає можливість розвивати пізнавальний інтерес, формує вміння орієнтуватися в навколишній

дійсності, що так важливо для набуття дитиною життєвого досвіду. А різноманітні ігрові дії розвивають спритність, швидкість, координацію рухів і сприятливо впливають на емоційний стан дітей.

Зауважимо, що потреба в рухах у дошкільників велика, проте незміцнілий організм украй чутливий не тільки до нестачі, а й до надлишку рухів. Ось чому під час вибору рухливих ігор та ігрових вправ педагоги намагаються дотримуватися оптимального режиму рухової активності, регулювати допустиме навантаження, змінюючи ігрову ситуацію, збільшувати або зменшувати кількість повторень.

Крім рухливих ігор, у закладі дошкільної освіти широко використовуються різноманітні вправи в основних видах рухів: біг і ходьба, стрибки, метання, кидання й ловля м'яча, вправи на смузі перешкод.

У результаті спостереження ми можемо стверджувати, що проведені на свіжому повітрі фізичні вправи сприяють функціональному вдосконаленню дитячого організму, підвищенню його працездатності, розвитку захисних сил по відношенню до несприятливих факторів зовнішнього середовища. На кожні два тижні є 3–4 комплекси фізичних вправ на повітрі:

- для гарної погоди (по сезону);
- на випадок сирої погоди;
- на випадок поривчастого вітру.

Безумовно, особливе місце у вихованні здорової дитини в нашому дитячому садку приділяється розвитку рухів на фізкультурних заняттях. Причому в кожному віковому періоді фізкультурні заняття мають різну спрямованість:

- маленьким дітям вони приносять задоволення, вчать їх орієнтуватися у просторі, прийомам елементарної страховки;
- у середньому віці – розвивають фізичні якості, насамперед, витривалість і силу;
- у старших групах – формують потребу в русі, розвивають рухові здібності й самостійність.

Одним із найважливіших компонентів зміцнення й оздоровлення дитячого організму, а також організації рухового режиму дитини, спрямованого на підняття емоційного та м'язового тону дітей, є ранкова гімнастика.

Переконані, що шоденне виконання фізичних вправ під керівництвом дорослого сприяє прояву певних волевих зусиль, виробляє в дітей корисну звичку починати день із ранкової гімнастики. Ранкова гімнастика поступово втягує весь організм дитини в діяльний стан, зміцнює дихання, підсилює кровообіг, сприяє обміну речовин, викликає потребу в кисні, сприяє розвитку правильної постави.

Важливе значення, на нашу думку, під час ранкової гімнастики має музика, що супроводжує рух, оскільки вона створює бадьорий настрій, робить позитивний вплив на нервову систему дитини.

Зміст ранкової гімнастики складають вправи, рекомендовані програмою для даної вікової групи, розучені попередньо на фізкультурному занятті й добре знайомі дітям.

У перервах між заняттями, особливо в старших групах дитячого садка, проводиться рухова розминка. Її мета – запобігти розвитковій стомленості в дітей, зняти емоційну напругу у процесі занять із розумовим навантаженням, що сприяє більш швидкому засвоєнню програмового матеріалу. Рухова розминка дозволяє активно відпочити після розумового навантаження й вимушеної статичної пози, сприяє збільшенню рухової активності дітей. Ігрові вправи, що використовуються в розминці, добре знайомі дітям, прості за змістом, з невеликою кількістю правил, які не тривалі за часом, доступні дітям із різним рівнем рухової активності.

Для попередження стомлення на заняттях, пов'язаних із тривалим сидінням в одноманітній позі, потребують зосередженої уваги й підтримки розумової працездатності дітей на хорошому рівні, в дитячому саду проводяться фізкультхвилинки. Вони підвищують загальний тонус, моторику, сприяють тренуванню рухливості нервових процесів, розвивають увагу та пам'ять, створюють позитивний емоційний настрій і знімають психоемоційну напругу. Фізкультхвилинки проводяться вихователем за необхідністю під час занять із розвитку мовлення, формування елементарних математичних уявлень тощо.

Поряд із різними оздоровчими заходами в дитячому садку проводиться й гімнастика після денного сну, яка допомагає поліпшити настрій дітей, підняти м'язовий тонус, а також сприяє профілактиці порушень постави та стопи. Протягом року використовуються різні варіанти гімнастики, а саме:

- розминка в ліжку. Діти поступово прокидаються під звуки приємної музики і, лежачи в ліжку на спині поверх ковдри, виконують 5–6 вправ загальнорозвивального впливу. Вправи виконуються з різних положень: лежачи на боці, на животі, сидячи. Після виконання вправ діти встають і виконують у різному темпі кілька рухів (ходьба на місці, ходьба по масажних килимках, поступово переходить у біг). Потім усі переходять із спальні в добре провітрену групову кімнату і під музику виконують довільні танцювальні, музично-ритмічні або інші рухи;
- гімнастика ігрового характеру. Складається з 3–6 імітаційних вправ. Діти наслідують рухам птахів, тварин, рослин, створюють різні образи;
- пробіжки по масажних доріжках. Це сприяє розвитковій витривалості, координації рухів, формуванню стопи та зміцненню організму дітей.

Вважаємо, що в процесі фізкультурно-оздоровчої роботи варто звернути увагу й на дихальну гімнастику. Так, загальновідомим є той факт, що від правильного дихання значною мірою залежить здоров'я людини, її фізична й розумова діяльність. Дихальні вправи збільшують вентиляцію, лімфо- і кровообіг у легенях, знижують спазм бронхів і бронхіол, покращують

їх прохідність, сприяють виділенню мокротиння, тренують уміння довільно управляти диханням, формують правильну біомеханіку дихання, здійснюють профілактику захворювань і ускладнень органів дихання.

Доведено, що в дітей дошкільного віку дихальні м'язи ще слабкі, тому необхідна спеціальна система вправ у природному ритмічному диханні, а також у правильному використанні вдиху й видиху при простих і більш складних рухах, причому ритм дихання й руху утворюють одне ритмічне ціле. Так, до гімнастичних вправ, що формують правильне дихання, належать вправи для постановки правильного дихання через ніс, розвитку м'язів грудної клітки для збільшення її еластичності, на активне витягування хребта. Усі вправи проводяться у власному дихальному ритмі, повільно, стежачи за вдихом і видихом і компенсаторною паузою після видиху. Слід пам'ятати та слідкувати за тим, щоб вдих здійснювався через ніс, видих – через рот у зімкнуті трубочкою губи. До того ж, важливим є поєднання дихальних вправ із загальнорозвивальними, формування дихання змішаного типу.

Додамо, що у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи у ЗДО «Маринка» активно використовується точковий масаж, який вважається елементарним прийомом самодопомоги своєму організму. Переконані, що вправи точкового масажу вчать дітей свідомо піклуватися про власне здоров'я, прищеплюють їм упевненість у тому, що вони самі можуть допомогти собі поліпшити своє самопочуття. Поряд із цим точковий масаж є профілактикою простудних захворювань.

Оздоровчу роботу в дитячому саду проводимо й у літній період, здійснюючи комплекс заходів, спрямованих на відновлення функціонального стану дитячого організму.

Центральне місце в цьому комплексі займає режим дня, який передбачає максимальне перебування дітей на відкритому повітрі, відповідну віковій тривалість сну й інших видів відпочинку. Вся діяльність, пов'язана з фізичними навантаженнями (рухливі ігри, праця, заняття фізичною культурою) проводяться в години найменшої інсоляції.

У процесі здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в Сумському ЗДО № 33 «Маринка» було проведено Олімпійський тиждень, у межах якого дошкільники зустрічалися зі студентами Навчально-наукового Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Студенти Бага Ірина Володимирівна та Овчар Олександр Віталійович розповіли дітям із групи середнього дошкільного віку «Ромашка» про свої спортивні досягнення, провели з дітками ритмічну зарядку, навчали дітей користуватися ключками, грати в хокей. Захоплюючою була й екскурсія до спортивного комплексу ННІ фізичної культури СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Цікавим став досвід проведення спортивних змагань «Веселі старты», де діти груп компенсуючого типу «Веселка» та «Калинка»

продемонстрували свої спортивні навички й уміння. Дошкільники старанно виконували всі завдання.

Закінчився олімпійський тиждень цікавими майстер-класами з легкої атлетики та хокею на траві від тренерів Бондаренка Євгена Миколайовича та Бондаренко Інни Миколаївни. Учасниками майстер-класів стали діти групи старшого дошкільного віку «Волошка». Дошкільники мали змогу виконати ритмічну розминку, гімнастичні вправи, навчитися користуватися ключками для гри в хокей, позмагатися в даному виді спорту, продемонструвати свої вміння в стрибках та швидкому бігові.

З метою зміцнення та збереження здоров'я інструктор із фізичної культури проводить заняття з дітьми старшого дошкільного віку за програмою хатха-йоги, сутність якої полягає в послідовному розвитку вмінь і навичок відтворювати різні рухи й положення. Ураховуючи досвід роботи за цією програмою, ми дійшли висновку, що впровадження даної системи вправ дає змогу диференціювати навантаження залежно від їх можливостей і рівня розвитку дітей, поступово підводити їх рухові здобутки та, зрештою, фізіологічні процеси до належного рівня.

Таким чином, вважаємо за необхідне підкреслити, що заняття вирішують низку позитивних оздоровчо-профілактичних завдань:

- позитивно впливають на нервово-психічну діяльність. Діти стають більш урівноваженими, спокійними, веселими й бадьорими. Підвищується загальний тонус;
- нормалізують кровообіг і обмін речовин, збільшують об'єм дихання;
- закріплюють рухові навички (покращується координація, збільшується ступінь свободи, гнучкість тіла, закріплюються навички орієнтації у просторі);
- ті, хто займаються, стають більш дисциплінованими, організованими, витриманими.

Корисною, на наш погляд, є практика ведення листка здоров'я вихованців, який постійно знаходиться у групах. Відповідно до запису в листку відбувається здійснення індивідуального та диференційованого підходів, ураховується стан індивідуального здоров'я дитини під час фізичних навантажень. Для кращого засвоєння основних рухів планується індивідуальна робота з дітьми, які відстають у розвитку рухових умінь. Ця робота проводиться в час, відведений для самостійної рухової діяльності дітей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті проведеної роботи представляємо схему здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО № 33 «Маринка» (рис. 1).



Рис. 1. Схема здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО № 33 «Маринка»

Вихователі в роботі з дітьми керуються перспективно-календарним і поточним плануванням, де належне місце посідає фізкультурно-оздоровча робота. Позитивні наслідки фізкультурно-оздоровчої роботи забезпечуються різноманітністю їх форм. Так, пропонуємо модель фізкультурно-оздоровчої роботи в Сумському ЗДО № 33 «Маринка» (рис. 2).

Отже, робота в закладі дошкільної освіти у фізкультурно-оздоровчому напрямі підвищує престиж дитячого садка, піднімає на вищий рівень професіоналізм педагогів, змушує їх займатися самоосвітою, забезпечує умови для переведення дитини з об'єкта в суб'єкт виховання, організовує навчально-виховну діяльність, створює умови для збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні інноваційних технологій фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку.



Рис. 2. Модель фізкультурно-оздоровчої роботи в Сумському ЗДО № 33 «Маринка»

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчковський, Е. С., Курок, О. І. (2008). *Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку*. Суми: ВТД «Університетська книга» (Vilchkovskysh, E. S., Krrok, O. I. (2008). *Theory and method of physical education of children of preschool age*. Sumy: VTD "University Book").
2. *Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років* (2016). К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка (*Child: Educational program for children from 2 to 7 years old* (2016). K.: Kyiv. Un-ty named after B. Hrinchenko).
3. Закон України «Про дошкільну освіту». Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (*Law of Ukraine "On Preschool Education"*. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>).
4. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». Режим доступу: <https://zakon.help/law/3808-XII/> (*Law of Ukraine "On Physical Culture and Sport"*. Retrieved from: <https://zakon.help/law/3808-XII/>).
5. Золотухина, И. П. (2006). *Здоровьесберегающее пространство как феномен взаимодействия детского сада и начальной школы* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01).

Москва (Zolotukhina, I. P. (2006). *Health-saving space as a phenomenon of interaction between kindergarten and elementary school* (PhD thesis). Moscow).

6. Кирпиченков, А. А. (2011). Компонентный состав здоровьесберегающей среды в дошкольном образовательном учреждении. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, 1 (71), 51-54 (Kirpichenkov, A. A. (2011). Component composition of health-saving environment in pre-school educational institution. *Scientists notes of University named after P. F. Lesgaft*, 1 (71), 51-54).

7. Лісневська, Н. В. (2011). Роль вихователя у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дітей дошкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Випуск LVIII. Частина II*, 174-181. Слов'янськ (Lisnevskaya, N. V. (2011). The role of the educator in the formation, preservation and strengthening of health of children of preschool age. *Humanization of the educational process. Issue LVIII. Part II*, 174-181. Slaviansk).

8. Лях, В. І., Мейксон, М., Копилов, Ю. А. (1999). Оцінка успішності з фізичної культури. *Фізична культура у школі*, 1, 8 (Liakh, V. I., Meikson, M., Kopylov, Yu. A. (1999). Assessment of success of physical culture. *Physical Culture at School*, 1, 8).

9. *Малютко. Програма виховання дітей дошкільного віку*. Режим доступу: <http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/519-maliatko.html> (Maliatko. *The program of upbringing children of preschool age*. Retrieved from: <http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/519-maliatko.html>).

10. *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»* (2012). Тернопіль: Мандрівець (*The program of development of the child of preschool age "Ukrainian preschool"* (2012). Ternopil: Traveler).

РЕЗЮМЕ

Шрамченко Елена, Рыбалко Петр. Физкультурно-оздоровительная работа в учреждениях дошкольного образования: практические основы.

В статье выяснены практические основы физкультурно-оздоровительной работы в учреждениях дошкольного образования. Представлен опыт осуществления физкультурно-оздоровительной работы в Сумском ЗДО № 33 «Маринка». Определены задачи физкультурно-оздоровительной работы с дошкольниками. Предложена схема и модель осуществления физкультурно-оздоровительной работы в Сумском ЗДО № 33 «Маринка». Доказано, что работа в учреждении дошкольного образования в физкультурно-оздоровительном направлении повышает престиж детского сада, поднимает на более высокий уровень профессионализм педагогов, заставляет их заниматься самообразованием, обеспечивает условия для перевода ребенка из объекта в субъект воспитания, организует учебно-воспитательную деятельность и создает условия для сохранения и укрепления здоровья детей.

Ключевые слова: заведение дошкольного образования, физкультурно-оздоровительная работа, дошкольник, здоровье.

SUMMARY

Shramchenko Olena, Rybalko Petro. Physical culture and health work in institutions of preschool education: practical foundations.

Introduction. According to the Laws of Ukraine "On preschool education", "On physical culture and sport", one of the priority directions of the educational process in preschool education institutions is physical education of children. It is aimed at protecting and strengthening health, increasing resistance and protective forces of the child's body, improving its ability to work, timely formation in the preschoolers of vital motor skills and

abilities, development of physical qualities and ensuring proper level of physical fitness and physical culture in general.

*The **aim** of the research is to find out practical foundations of physical culture and health work in preschool education institutions.*

***Research methods.** According to the aim, the following methods have been used: systematic analysis and generalization of modern philosophical, psychological-pedagogical and scientific-methodological literature that made it possible to determine the essence of the basic concepts of research; observation, conversation, analysis of curriculum and current programs with the aim of studying practical foundations of physical culture and health work in institutions of preschool education.*

***Research results.** The article describes practical foundations of physical culture and health work in preschool education institutions. The experience of implementation of physical culture and health work in the Sumy PEI № 33 "Marynka" is presented. The task of physical culture and health work with preschoolers is determined. The scheme and model of implementation of physical culture and health work in Sumy PEI № 33 "Marynka" is offered.*

***Conclusions.** Work in the institution of preschool education in the physical culture and health improving direction increases prestige of the kindergarten, raises professionalism of teachers to a higher level, makes them engage in self-education, provides conditions for the transfer of the child from the object to the subject of education, organizes educational activities, creates conditions for preservation and strengthening of children's health.*

The prospect for further research is seen in the study of innovative technologies of physical culture and health work with children of preschool age.

***Key words:** preschool education institution, physical culture and health work, preschool child, health.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:81'243:001.891.5

Олена Гаврилюк

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-3129-6225

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/174-184

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про сутність і значення контролю знань студентів з англійської мови для організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Визначено, що тестовий контроль є одним із ефективних та оптимальних методів перевірки знань, умінь та навичок студентів у закладі вищої освіти. Виділено основні види тестів залежно від етапу освітнього процесу, на якому вони впроваджуються. Зазначено, що тестовий контроль сприяє активізації пізнавальної діяльності, формує у студентів навички самостійної роботи, розвиває вміння логічно мислити.

Ключові слова: технології навчання, сучасні технології, контроль, контроль знань студентів, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Процеси демократизації, інтеграції українського простору в європейський зумовлюють не лише зростання попиту на фахівців, які володіють іноземною мовою на професійному рівні, але й підвищення вимог до якості мовної підготовки і, зокрема, до оцінювання рівня володіння мовою. До випускників закладу вищої освіти ставляться нові вимоги щодо володіння іноземними мовами. Потреба сучасного суспільства у спеціалістах, які вільно володіють іноземною мовою в побутовій та професійній діяльності, зумовлює необхідність пошуку нових ідей та педагогічних технологій для вирішення проблеми інтенсифікації навчання іноземних мов, зокрема англійської мови в університетському освітньому просторі (Гаврилюк, 2017).

Отже, виникає необхідність у виокремленні новітніх технологій контролю знань студентів з англійської мови в закладі вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові ідеї про етапи розвитку тестування, а також найцінніші надбання тестових технологій (В. С. Аванесов), вимоги щодо використання тестових технологій, які лягли в основу сучасної тестології (І. Є. Булах), питання класифікації тестів, які використовуються для оцінювання знань (В. А. Коккота, М. Б. Челишкова), використання тестової методики з метою контролю аудіювання в закладі вищої освіти (О. П. Петрашук, Ю. Х'юз), методологію тестового контролю (І. А. Рапопорт), теоретичні проблеми тестування у навчанні іноземної мови (В. А. Коккота, С. Ю. Ніко-

лаєва). Виявлення, контроль і оцінка знань студентів – важлива проблема теорії і практики навчання. Без перевірки або самоперевірки засвоєних знань, набутих умінь і навичок неможливе якісне здійснення означеної проблеми. Тому контроль знань студентів завжди був, є і буде важливою складовою частиною освітнього процесу, хоч і ставлення до нього зазнавало певних змін. Таким чином, важливими для підготовки фахівців з англійської мови в закладі вищої освіти є виокремлення новітніх технологій контролю знань.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сучасних технологій контролю знань студентів з англійської мови в закладі вищої освіти, виокремленні елементів дистанційного навчання у процесі контролю знань студентів з англійської мови.

Методи дослідження. У роботі використовується комплекс методів теоретичного дослідження: порівняльний аналіз педагогічних, лінгвістичних джерел із вивчення стану розробленості проблеми дослідження; аналіз навчально-методичної літератури щодо обґрунтування сучасних технологій контролю знань студентів з англійської мови в закладі вищої освіти; систематизація різних підходів на проблему класифікації сучасних технологій контролю знань студентів з англійської мови в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Заклад вищої освіти значно залежить від інноваційного потенціалу освітнього процесу, тобто від значущих новоутворень, які виникають на основі різноманітних ініціатив, що стають перспективними для еволюції освіти (Гаврилюк, 2017; Дем'яненко; Brown, 2005).

Зазначимо, що будь-яка освітня концепція реалізується в певній системі дій. Якщо ця система досить варіативна і гнучка, її називають методикою навчання. Якщо ж є більш-менш чітка алгоритмічна послідовність і гарантується одержання кінцевого результату, цю систему називають технологією.

Безперечно, активні й інтенсивні технології навчання відзначаються інтенсивною подачею матеріалу, активною позицією і самостійністю студентів, постійним самоконтролем та самокорекцією, діалогічністю, проблемністю.

У середині 70-х років визначення педагогічної технології часто пов'язувалося з поняттям оптимізації – вивченням, розробкою й застосуванням принципів оптимізації освітнього процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки в технічних засобах навчання.

Сучасні дослідники технологій навчання схиляються до визначення оптимізації як галузі знань, що охоплює сферу практичних взаємодій викладачів і студентів у будь-яких видах діяльності, організованих на основі чіткої постановки мети, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання. Ми погоджуємося з думкою О. Заболотської, Т. Лукіної, які вважають сучасний етап розвитку освіти перехідним від традиційних засобів масової інформації (книги, кінофільми, телебачення) до так званих нових інформаційних технологій (комп'ютерних систем збереження інформації, лазерних каналів зв'язку, мікроелектронних пристроїв тощо) (Заболотська, 2010; Лукіна, 2007).

Зазначимо, що технологічний освітній процес викладання англійської мови в закладі вищої освіти складається з послідовних навчальних процедур: забезпечення уваги, створення мотивації, постановка цілей, залучення (пригадування) всього необхідного матеріалу, стимулювання й керівництво навчальною діяльністю, мотивування досягнення намічених навчальних результатів, перевірка їх правильності, забезпечення зворотного зв'язку на основі тестового контролю і необхідної корекції, підсумкова критеріальна оцінка результатів.

Застосування технологічного підходу дозволило науковцям сформулювати принципи організації навчальної діяльності:

1) «принцип еквівалентної практики» – умови навчання і дії студентів у ході навчання точно відповідають очікуваним діям під час тесту чи іспиту;

2) «принцип аналогічної практики» – можливість відпрацьовувати акти поведінки у схожих, але не ідентичних ситуаціях з кінцевою поведінкою;

3) «принцип знання результатів» – негайне повідомлення студенту результату його дії;

4) «принцип позитивних (підкреслюючих) реакцій» з боку викладача – неправильні дії не критикуються, а конструктивним чином коментуються (Лукіна, 2007; Airasian, 1991).

Сучасна гуманістична психологія розглядає навчання як процес, спрямований на центральну фігуру – студента. Саме студент є основним учасником будь-якого освітнього процесу і цей процес має відповідати його цінностям, інтелектуальним здібностям та запитам як здобувача освітніх послуг. Викладач же покликаний полегшувати процес навчання, створювати атмосферу взаємної довіри й живого спілкування, тобто сприяти реалізації особистості студента в процесі навчання (Гаврилюк, 2017; Заболотська, 2009).

Безперечно, на сьогоднішній день дослідниками педагогічних технологій розглядаються гуманітарні технології у процесі навчання у вищій школі, які передбачають вирішення таких завдань:

- забезпечення підготовки студентів до інноваційної професійної діяльності через навчання інноваційного типу;
- заміщення пасивної професійно-особистісної позиції студентів на активну;
- переведення навчальної діяльності студентів із режиму одержання інформації в режим інноваційного розроблення, спільного пошуку орієнтирів практичної діяльності;
- удосконалення цієї діяльності через осмислення й перебудову професійно-особистісного досвіду на основі рефлексивної діяльності (Гнедкова, 2017; Лукіна, 2017).

Важливою є орієнтація студентів на досягнення успіху, задоволення пізнавальних інтересів та потреби в самореалізації. Відтак, підбір завдань для контролю якості освітнього процесу передбачає:

- високу ймовірність досягнення студентами успіху, мінімальний ризик поразки;
- індивідуальний підхід до студентів;
- витриману шкалу складності;
- визнання того, що кожен студент реалізує власну траєкторію розвитку, що демонструє його успіхи, перспективи розвитку та зміцнює мотивацію до навчання.

Зрозуміло, що студенти краще та з більшим захопленням навчаються тоді, коли вони є активними учасниками освітнього процесу, а не лише спостерігачами. Важливою є думка В. Коккота, що побудова освітнього процесу на основі різноманітних педагогічних технологій, які задіюють інтелект (вирішення проблем, практичних ситуацій), забезпечують емоційну активність (рольові й ділові ігри, обговорення) та фізичну активність (конструкційні проекти, ігри-розминки, рухові ігри) (Коккота, 1989).

Вважаємо, що доцільність нових технологій контролю за навчальною діяльністю студентів визначається:

- філософією індивідуального вільного вибору людиною свого життєвого шляху;
- ціннісною орієнтацією на вільне самовизначення особистості, у якому освітня діяльність займає одне із провідних місць і є важливим засобом розвитку особистості;
- ідеєю варіативності предметно-змістового наповнення освіти, принциповою установкою на багатоманітність освітніх потреб особистості, шляхів, способів і засобів включення особистості в освітній процес.

Студент повинен мати можливість застосовувати набуті знання та вміння на практиці. Слід намагатися зробити навчання наближеним до реальних потреб та проблем студентів, використовувати ті матеріали для вправ, які стосуються завдань і проблем сьогодення; кожна практична вправа передбачає висновки про можливе використання набутого досвіду в повсякденному житті (Brown, 2005).

Наявність у студентів відчуття контролю над процесом власного навчання:

- створити такий клімат, щоб студенти самі окреслили власні потреби та очікування від занять, тренінгів і сформулювали власні цілі, які вони хочуть реалізувати;
- використовувати попереднє опитування, яке дозволить здійснити оцінку існуючих знань та вмінь, урахувати очікування, спиратись на них;
- сприяти оцінюванню застосованих методів студентами і їх намаганням реалізувати свої очікування.

Традиційні принципи, форми, методи та технології контролю у вищій школі залишаються основними, незважаючи на постійну критику, і домінуватимуть стільки, скільки існуватиме суспільство, яке вимагає функціональної підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти.

Нові перспективні принципи, форми, методи, педагогічні технології будуть утверджуватися з розвитком елементів нового суспільства, що одержало назву постіндустріального чи інформаційного. Для підготовки працівників такого суспільства необхідна нова освітня технологія, компоненти якої вже існують і використовуються в освітній практиці. Основними сучасними технологіями контролю знань, умінь та навичок студентів з англійської мови у закладі вищої освіти є:

- тестова;
- модульно-рейтингова;
- кредитно-трансферна;
- та програмова.

Сучасні технології контролю та оцінювання знань з англійської мови студентів у закладі вищої освіти схематично зображено на рис. 1.

З метою впровадження новітніх освітніх технологій навчання та контролю знань прийнято відповідну державну Програму комп'ютеризації закладів освіти. Заклади освіти реалізують чотири типи програм дистанційного навчання: відкриті, дистанційні, заочні, радіо-телевізійні університети та коледжі. Навчання з використанням таких програм відбувається у зручному для студента місці, у зручний час, у зручному темпі.

Зазначимо, що дистанційне навчання передбачає організацію освітнього процесу викладачем, розробку навчальної програми, орієнтованої на самостійну роботу учня або студента, який, перебуваючи на значній відстані від викладача, має змогу будь-коли вести діалогову взаємодію за допомогою телекомунікаційних або інших засобів (Гнедкова, 2017; Дем'яненко).

Як відомо, у 2003 р. Кабінетом Міністрів України затверджено Державну програму розвитку дистанційної освіти, МОН України розроблено відповідний план заходів щодо її реалізації. Відповідно, як зазначає О. Гнедкова, «дистанційна освіта є однією з форм здобуття неперервної освіти, яка покликана реалізувати права людини на освіту й одержання інформації; ця форма освіти існує та існуватиме поряд із традиційними формами освіти – очною, очно-заочною і вечірньою; дистанційна освіта – універсальна, синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка створює умови для тих, хто навчається, щодо вільного вибору навчальних дисциплін, викладацького складу з кожної дисципліни та конкретного закладу освіти; ця форма освіти адаптивна щодо базового рівня знань і конкретних цілей тих, хто навчається.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ



Рис. 1. Сучасні технології контролю та оцінювання знань з англійської мови студентів у закладі вищої освіти

Дистанційна освіта значною мірою забезпечує інтернаціоналізацію освіти не тільки за змістом, а й за організаційними формами й методиками навчання; дистанційна освіта – це комплекс освітніх послуг, які можуть надаватися широким верствам населення в країні і за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, базованого на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок тощо); інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання (ДН) є системно організованою сукупністю традиційних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, засобів діалогу та передачі даних, протоколів взаємодії, систем мультимедіа, інформаційних і телекомунікаційних технологій, інформаційних ресурсів, системного апаратно-програмного та організаційно-методичного забезпечення, орієнтовану на задоволення освітніх потреб користувачів ДН; сучасні засоби телекомунікацій та електронних видань дають можливість подолати недоліки традиційних форм навчання, зберігаючи при цьому майже всі їх надбання та переваги (Гнедкова, 2017; Airasian, 1991).

Вважаємо, що спираючись на зазначені характерні риси, дистанційній освіті притаманні наведені нижче специфічні властивості:

Гнучкість і адаптивність. Ті, хто навчаються, здебільшого не відвідують регулярних занять за традиційною формою (лекцій, семінарів тощо), а працюють у зручній для себе час у зручному місці та зручному темпі, що надає великі переваги для тих, хто не може або не хоче порушити звичний ритм свого активного суспільного життя. Кожен може навчатися стільки, скільки йому необхідно для засвоєння спеціальності, предмета й одержання необхідних заліків із обраних навчальних курсів.

Модульність. В основу програм ДН покладено модульний принцип. Кожний окремий навчальний курс створює цілісне уявлення про певну предметну галузь. Це дає змогу з переліку незалежних курсів – модулів – формувати навчальну програму, яка відповідає індивідуальним або груповим (наприклад, для персоналу окремої організації) потребам.

Економічна ефективність. За рахунок використання більш концентрованого подання й уніфікації змісту навчального матеріалу, орієнтованості технологій ДН на велику кількість тих, хто навчаються, ефективнішого використання викладацьких кадрів і матеріально-технічної бази, які забезпечують навчання, дистанційна освіта вимагає значно менших питомих витрат (на одного учня), ніж традиційні форми освіти (за середніми світовими оцінками — приблизно наполовину) (Гнедкова, 2017; Alderson, 1995; Brown, 2005).

Нова роль викладача. На нього покладаються такі функції, як координація пізнавального процесу, коригування курсу, який викладається, консультування при складанні індивідуального навчального

плану, керівництво навчальними проектами, перевірка поточних завдань тощо. Він керує навчальними групами взаємопідтримки, допомагає слухачам у їх професійному самовизначенні. Взаємодія викладача й учня, як правило, здійснюється в асинхронному режимі у зручний для такої роботи час. Викладач виступає в ролі фасилітатора (*facilitator – той, хто сприяє, полегшує, допомагає вчитися*).

Уперше цей термін був введений К. Роджерсом у книзі «Свобода вчитися», опублікованій в 1969 р. Ми погоджуємося з думкою К. Роджерс, який наголошує на тому, що поліпшення якості навчання пов'язане з можливостями педагога. У психології фасилітація розглядається як процес підвищення швидкості або продуктивності діяльності індивіда внаслідок актуалізації в його свідомості образу іншої людини, що виступає в якості суперника або спостерігача за діями даного індивіда (Галіцан, 2010).

Спеціалізований контроль якості освіти. У ДО використовуються як традиційні форми контролю якості наявної та здобутої освіти (підсумковий, як правило, письмовий або усний іспит із теми, модуля чи для присвоєння відповідної освітньо-професійної кваліфікації), так і дистанційні форми такої роботи (співбесіди, практичні, курсові та проектні роботи, екстернат, комп'ютерні інтелектуальні тестові системи тощо).

Використання спеціалізованих технологій і засобів навчання. У ДО використовуються спеціальні технології, серед яких знайшли поширення кейс-технології (ґрунтуються на пакетах навчальних матеріалів для самостійного вивчення та контрольних завданнях і тестах для самоконтролю), телевізійні технології (базуються на замкнених телевізійних системах із зворотним зв'язком), технології відеоконференцій (базуються на засобах забезпечення двостороннього або багатостороннього аудіо- та відеозв'язку на значних відстанях), комп'ютерно-телекомунікаційні технології (технології «клієнт – сервер» на основі широкого використання комп'ютерної й телекомунікаційної техніки), комбіновані технології (поєднання двох чи більше попередніх). З педагогічної точки зору технології ДН практично інтегрують більшість існуючих методів навчання і надають їм якісно нового, вищого освітньо-технологічного рівня (Alderson, 1995; Brown, 2005).

Дистанційне навчання, насамперед, дозволяє: – проводити контроль знань, умінь та навичок студентів, які навчаються на заочній формі; проводити різні види контролю студентів за необхідністю вдома, наприклад із причини хвороби; створювати зручні умови для навчання студентів із обмеженими можливостями.

Педагогічна наука та практика визначили й виробили і основні функції контролю. Ними є поточний, тематичний, кордонний, підсумковий та заключний контроль (Alderson, 1995; Brown, 2005).

У сучасній практиці закладу вищої освіти під рейтингом розуміється деяке числове значення, яке виражене, як правило, за багатобальною

шкалою (наприклад, за двадцятибальною або навіть за стобальною) та інтеграційно характеризує успішність і знання студентів по одній або декільком навчальним дисциплінам протягом визначеного періоду навчання (семестр, навчальний рік).

Контроль по модулю може бути змістовим, діяльним, або змістовно-діяльним в залежності від того, на перевірку результатів якого виду діяльності студентів він спрямований. Так, змістовий контроль служить для перевірки рівня вивчення матеріалу, діяльний – на перевірку результатів виконання деякого експерименту, а змістово-діяльний – на перевірку вмінь вирішення задач.

Уведення рейтингової системи оцінювання знань студентів, яка ґрунтується на визначенні кількості балів за весь період вивчення дисципліни, сприяє зацікавленості студентів у підвищенні свого рейтингу, ураховує поточну успішність, що значно активізує їхню роботу. Широка бальна оцінка дає можливість більш об'єктивно й точно оцінити знання студентів, диференціювати їх за рівнем знань, практично виключає елемент випадковості й суб'єктивності при виведенні підсумкової оцінки.

Відомо, що використання рейтингового оцінювання професійної діяльності колективів і окремих осіб із повним обсягом кількісних і якісних показників їхньої роботи викладачу, який тільки-но почав працювати над вирішенням проблеми впровадження рейтингової системи контролю знань, умінь і навичок студентів, слід особливо ретельно й уважно продумати кожний крок цього шляху, зокрема, чітко визначити всю систему (Airasian, 1991; Brown, 2005).

Аналізуючи відповіді викладачів та студентів, можна зробити певні висновки. Перевіряючи знання, уміння та навички студентів з іноземної мови у закладі вищої освіти, необхідно використовувати різноманітні форми контролю: усні та письмові, традиційні та нетрадиційні, сучасні й ті, що вже давно себе зарекомендували.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, здійснивши аналіз історико-педагогічної й сучасної методологічної літератури, що містить у собі матеріали з проблеми контролю студентів закладів вищої освіти та шляхом вивчення і узагальнення досвіду стає зрозумілим, що сучасний стан педагогічного контролю в системі освіти являє собою контрастне поєднання старого з новим, співіснування традиційних форм та методів контролю з сучасними. Ефективність контролю залежить від його правильної організації та дотримання певних вимог, серед яких виділимо індивідуальний характер контролю, систематичність, об'єктивність, гласність та дотримання етичних норм. За допомогою контролю у процесі навчання розв'язують низку завдань: виявлення готовності студентів до сприйняття, усвідомлення й засвоєння нових знань; отримання інформації та засобів навчання; виявлення ступеня правильності, обсягу і глибини

засвоєних студентами знань, умінь та навичок. Означені завдання визначають зміст контролю, який змінюється зі зміною дидактичних завдань.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці науково-методичних аспектів застосування елементів дистанційної освіти при вивченні іноземних мов та в розробці тестових завдань для контролю комунікативної компетенції студентів в окремих видах мовленнєвої діяльності в закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк, О. Г. (2017). Теоретико-методичні аспекти впровадження інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», 37-1, VI (74): Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору* (Havrylyuk, O. H. (2017). Theoretical and methodical aspects of the introduction of innovative pedagogical technologies in the teaching of English in the university educational space. *Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytskyi SPU named after Hryhorii Skovoroda, 37-1, VI (74): Theme publication: Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space*).
2. Галицан, О. А. (2010). *Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Halitsan, O. A. (2010). *Formation of pedagogical facilitation of future teachers in the process of studying at a higher educational institution* (PhD thesis). Odesa).
3. Гнедкова, О. О. (2017). *Формування контролю фахових знань майбутніх учителів іноземних мов у процесі дистанційного навчання*. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД» (Hnedkova, O. O. (2017). *Formation of control of professional knowledge of future teachers of foreign languages in the process of distance learning*. Kherson: TOV "VKF "STAR" LTD").
4. Заболотська, О. О. (2010). *Методика викладання іноземних мов у ВНЗ*. Херсон: Айлант (Zabolotska, O. O. (2010). *Methods of teaching foreign languages in universities*. Kherson: Ailant).
5. Дем'яненко, О. *Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови*. *Наукові записки. Серія: філологічні науки, 89 (2), 203–206* (Demianenko, O. Formation of cross-cultural competence in the process of preparing the future teacher of a foreign language. *Scientific notes. Series: Philological Sciences, 89 (2), 203–206*). Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/48.pdf).
6. Коккота, В. А. (1989). *Лингво-дидактическое тестирование* (Kokkota, V. A. (1989). *Lingua-didactic testing*).
7. Лукіна, Т. О. (2007). *Технології діагностики та оцінювання навчальних досягнень* (Lukina, T. O. (2007). *Technologies of diagnostics and evaluation of educational achievements*).
8. Airasian, P. W. (1991). *Classroom Assessment*. New York: Mc Grow-Hill, Inc.
9. Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Brown, J. D. (2005). *Testing in Language Programs: a Comprehensive Guide to English Language Assessment*. NY: Mc Graw-Hill.

РЕЗЮМЕ

Гаврилюк Елена. Современные технологии контроля знаний студентов по английскому языку в учреждении высшего образования.

В статье говорится о сути и значении контроля знаний студентов по английскому языку для организации образовательного процесса в учреждении высшего образования. Определено, что тестовый контроль является одним из эффективных и оптимальных методов проверки знаний, умений и навыков студентов в учреждении высшего образования. Выделены основные виды тестов в зависимости от этапа образовательного процесса, на котором они внедряются. Отмечено, что тестовый контроль способствует активизации познавательной деятельности, формирует у студентов навыки самостоятельной работы, развивает умение логически мыслить.

Ключевые слова: технологии обучения, современные технологии, контроль, контроль знаний студентов, учреждение высшего образования

SUMMARY

Havrylyuk Olena. Modern technologies of students' knowledge control in English language in the institution of higher education.

The article deals with the essence and significance of students' knowledge in English in order to organize the educational process in the institution of higher education. It is determined that test control is one of the effective and optimal methods of students' knowledge and skills testing in the institution of higher education.

The technological educational process of teaching English in the institution of higher education consists of consecutive educational procedures: ensuring attention, creating motivation, setting goals, attracting (remembering) all necessary material, stimulating and managing educational activities, motivating the achievement of the intended learning outcomes, checking their correctness, ensuring feedback on the basis of test control and the necessary correction, and final results. The main types of tests are selected depending on the stage of the educational process where they have been implemented. It is noted that test control promotes activation of cognitive activity, forms students' skills of independent work, develops the ability to think logically. The basic modern technologies of control of students' knowledge and skills in English in the institution of higher education are: test, modular rating, European credit-transfer programmes.

Introduction of a rating system for assessing students' knowledge based on the determination of the number of points for the entire period of studying the discipline, promotes the students' interest in improving their ranking, takes into account current progress, which greatly activates their work. Broad ball scoring makes it possible to more objectively and accurately evaluate students' knowledge, differentiate them according to the knowledge level, practically eliminating the element of randomness and subjectivity in deducing the final evaluation.

Key words: teaching technologies, modern technologies, control, students' knowledge control, institution of higher education.

УДК 378.811.111

Марія Дука

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8611-0355

Тетяна Повалій

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5821-9775

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/185-196

ЦІЛІ ТА ЗМІСТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

У статті аналізуються теоретичні передумови навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення.

Узагальнено вимоги до навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення відповідно до їх професійної діяльності. Обґрунтовано актуальність формування в майбутніх хореографів компетентності у професійно спрямованому англomовному монологічному мовленні. Розглянуто специфіку монологічного мовлення як виду мовленнєвої діяльності. Уточнено поняття «монолог», «монологічне мовлення», «англomовна компетентність у професійно спрямованому монологічному мовленні майбутніх хореографів». Виокремлено компоненти (знання, уміння, усвідомленість) англomовної компетентності у професійно спрямованому монологічному мовленні майбутніх хореографів.

Ключові слова: монологічне мовлення, професійно спрямоване мовлення, цілі навчання, зміст навчання, майбутні хореографи.

Постановка проблеми. Зростаюча потреба у співпраці між країнами, громадяни яких спілкуються різними мовами та мають різні культурні традиції, сучасний стан розвитку міжнародних зв'язків та вихід України у світовий простір вимагають суттєвих змін у підходах до навчання іноземних мов, зокрема англійської як мови міжнародного спілкування. Більш того, розвиток інформаційних технологій, який призводить до інтернаціонального узгодження інформаційного простору, змінює роль і значення англійської мови в підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей.

У контексті окреслених змін у міжнародному співтоваристві стратегічним завданням сучасної освітньої політики України є підготовка фахівців відповідно до нагальних потреб міжнародного партнерства не лише в галузі освіти й науки, економіки та техніки, а й у сфері мистецтва (зокрема хореографії). Соціально-економічне становище у світі розкриває перед майбутніми хореографами перспективи самореалізації, які можуть здійснюватися не лише у випадках приватного спілкування з представниками інших культур, але й через виконання в умовах іншомовного середовища фахової практики.

Відповідно до Стандарту вищої освіти України галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) майбутній фахівець повинен спілкуватися іноземною мовою на професійному та побутовому рівнях (Стандарт вищої освіти України ступеня галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія), с. 6). Серед головних вимог до студентів-хореографів щодо володіння англійською мовою, відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, виділяють такі, як: робити детальні розповіді, описи та презентації з широкого спектру навчальних і фахових питань, конкретизуючи найважливіші положення та ілюструючи їх відповідними прикладами; структуровано й повно пояснювати певні погляди, визначати причинно-наслідкові зв'язки та робити логічні висновки; продукувати зв'язне мовлення, варіюючи інтонацію та правильно вживаючи потрібну термінологію; продукувати жвавий темп мовлення; виділяти вагомі моменти та посилювати твердження доречною детальною інформацією тощо (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003).

Конкретизуючи зазначені вимоги відповідно до професійної діяльності майбутніх хореографів, зауважимо, що у своїй роботі майбутнім фахівцям-хореографам потрібно вміти надати інформацію щодо різновидів такого виду мистецтва, як танець; переконати в необхідності ретельного ознайомлення із зразками народної та сучасної хореографії, їхніми головними формами, композиційною структурою, основними рухами, ритмами, манерою виконання; спонукати до вивчення хореографічно-педагогічної моделі підготовки фахівців у різних країнах світу та розповсюджувати власні культурно-освітні здобутки й цікаві режисерські знахідки. Отже, виникає нагальна потреба формування у майбутніх хореографів компетентності в англомовному професійно спрямованому монологічному мовленні, оскільки саме за допомогою монологу вони надають відповідну інформацію, а англійська сьогодні є мовою міжнародного спілкування.

Аналіз актуальних досліджень. Питання навчання професійно спрямованого іншомовного монологічного мовлення в різних його аспектах досліджувалися вітчизняними й зарубіжними науковцями. Зокрема, особливої уваги потребують роботи таких авторів, як: А. К. Артикбаєва, О. В. Асадчих, М. С. Балабайко, Н. А. Баташов, Н. Ф. Бориско, О. В. Васильєва, Е. Х. Вільялок, Н. Л. Драб, Г. П. Запорожченко, С. С. Калініна, І. В. Кіндрась, Л. В. Лазоренко, А. П. Литнєва, Ю. І. Пассов, В. С. Пащук, Н. Д. Соловйова, І. В. Самойлюкевич, В. Л. Скалкін, Р. В. Фастовець та ін. Питанням визначення сутності та структури іншомовної професійно спрямованої компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців нелінгвістичних спеціальностей присвячено наукові розвідки Н. О. Микитенко, А. Р. Онуфрівої, О. П. Петрашук, Ю. О. Семенчука та ін.

Проте, аналіз джерел із проблеми дослідження довів, що питання формування англомовної компетентності у професійно спрямованому монологічному мовленні майбутніх хореографів до сих пір не висвітлювалися.

Отже, потреба в навчанні майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення, необхідність усунення перешкод для вільного спілкування студентів у жанрах повідомлення та доповіді, важливість залучення сучасних організаційних форматів навчання з одного боку та відсутність науково-методичної бази з зазначеного питання – з іншого й зумовлюють актуальність даної роботи.

Метою публікації є з'ясування теоретичних передумов, а саме цілей та змісту, навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення.

Досягнення поставленої мети передбачало використано таких **методів дослідження**, як: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що дозволило висвітлити передумови навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення функціональності професійно спрямованої компетентності в монологічному мовленні майбутніх хореографів безпосередньо залежить від урахування: 1) професійних обов'язків і функцій майбутніх хореографів, які зумовлюють контекст спілкування та 2) специфіки монологічного мовлення як такого – його лінгвістичних і психологічних особливостей як виду мовленнєвої діяльності.

Звернемося спочатку до аналізу основних обов'язків хореографів, до переліку яких, відповідно до Посадових інструкцій (Інструкція для посади «Балетмейстер-постановник»; Інструкція для посади «Керівник гуртка»; Повалій, 2013, с. 29–24; Посадова інструкція «Педагог-організатор (хореограф, акомпаніатор)»), входять наступні: прогнозування напрямку педагогічної діяльності з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дітей, їх музичних і рухових здібностей; планування й організація занять дітей із ритміки, їх виступів із танцювальними номерами, діагностичного обстеження рівня засвоєння дітьми вмінь і навичок; координування взаємодії учнів між собою під час уроків і позакласних заходів, спільної діяльності з художньо-естетичного виховання дітей з педагогами додаткової освіти, вихователями та батьками учнів; здійснення поточного та перспективного планування своєї роботи з урахуванням ступеня складності завдань для дітей з різним рівнем розвитку та фізичної підготовки, підбору музичного супроводу та постановки танців, індивідуальної роботи з дітьми, відбору та підготовки дітей до участі в конкурсах і фестивалях, проведення відкритих занять і творчих семінарів для педагогів; контролювання фізичного навантаження й самопочуття дітей під час проведення занять; консультування педагогів і батьків з питань освіти, фізичного і психічного розвитку їх дітей і музично-

ритмічного виховання; участь у створенні умов для проведення занять з хореографії, у встановленні зв'язків із зовнішніми партнерами (центрами творчості, будинками культури тощо); удосконалення педагогічної майстерності та загальної культури, підвищення фахового й кваліфікаційного рівня через проходження курсів підвищення кваліфікації тощо.

Конкретизуємо основні ситуації усно-мовленнєвого спілкування, у яких перебувають хореографи. Серед таких контекстів спілкування – комунікація з:

1) вихованцями – під час проведення занять, участі в конкурсах і фестивалях, проведення творчих семінарів і позакласних заходів;

2) колегами та керівництвом – з освітніх питань щодо представлення результатів навчально-виховного процесу, підготовки планів навчальної роботи, пропозицій установами зв'язків із зовнішніми партнерами та підвищення якості спільної діяльності з педагогами додаткової освіти;

3) батьками – з питань психофізіологічного і музично-ритмічного виховання їх дітей, консультації щодо дітей, які мають відхилення в розвитку;

4) концертмейстерами – у процесі художньо-естетичного виховання дітей, з питань підбору музичних творів для занять і постійного розширення музичного «багажу» відносно специфіки балетного акомпанементу і структури уроку, у процесі опанування учнями основних теоретичних музичних знань;

5) відомими хореографами – у процесі підвищення фахового й кваліфікаційного рівня, презентації своєї педагогічної діяльності у формі занять і виступів дітей із танцювальними номерами.

Отже, аналіз ситуацій спілкування, у яких перебувають хореографи, а також загальновизначених функцій монологічного мовлення (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013, с. 343–344) дозволив специфікувати основні функції професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення майбутніх хореографів, серед яких такі, як:

- інформативна – повідомлення інформації про об'єкти чи реалії оточуючого світу, опис фактів, учинків, ситуацій;
- впливова – мотивація до дії чи застереження щодо неприємної дії, переконування стосовно справедливості чи несправедливості різних міркувань, вражень, учинків, принципів;
- експресивна (емоційно-виразна) – застосування мовленнєвого спілкування для опису стану доповідача з метою зняття емоційної напруги;
- розважальна – допомога в розслабленні та відпочинку.

Розглянемо далі специфіку монологічного мовлення як виду мовленнєвої діяльності, оскільки у процесі розроблення будь-якої методики навчання вагомими є характеристики того виду мовленнєвої діяльності, навчання якого є об'єктом цієї методики.

Передовсім, звернемося до визначення поняття «монолог» і розгляду його основних типів та функцій. О. О. Тарлаковська (Тарлаковская, 2009) **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 9) під монологом розуміє інтерперсональний мовленнєвий акт, комунікативну модель, яка зближує мовця та слухача навколо певної концепції або завдання. При цьому дослідниця наголошує на тому, що ініціативну позицію в монологічному висловлюванні займає лише один суб'єкт.

За визначенням київської методичної школи (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013, с. 344–346), монолог є безпосередньо спрямованим на співрозмовника чи аудиторію організованим видом усного мовлення, який передбачає висловлювання одного індивідуума.

З психологічної точки зору монолог є односпрямованою формою мовлення, характерним для якої постає передавання інформації від людини-мовця до людини-слухача. Психологічними особливостями монологічного мовлення є односпрямованість, зв'язність, тематичність, відносна безперервність, контекстуальність, послідовність та логічність. Конкретизуємо далі зазначені особливості.

Монологічне мовлення є односпрямованим видом мовленнєвої діяльності, оскільки не є розрахованим на реакцію у відповідь у вигляді мовлення у голос. Зв'язність, яка розрізняє монологічне мовлення від діалогічного, полягає у зв'язності вираження думки, виражається в композиційно-смісловій єдності тексту як продукту розмови та у зв'язності мовлення, що передбачає вживання засобів міжфразового зв'язку. Тематичність є співвіднесеністю висловлювання з абиякою темою, яка, у свою чергу, поділяється на підтеми або мікротеми (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013, с. 344). Монологічне висловлювання триває безперервно протягом певного часу, унаслідок чого досягається завершеність думки.

Важливою особливістю монологічного мовлення також є його контекстуальність. Ситуація для монологу є вихідною точкою, після чого він начебто відходить від неї, утворюючи певне середовище – контекст.

Послідовність і логічність здійснюються у процесі розвитку ключової думки з метою її уточнення, обґрунтування, пояснення й доповнення. Логічність виражається в послідовному розташуванні елементів висловлювання, які підпорядковуються меті. Зауважимо, що витримувати логічну структуру в монологічному висловлюванні дуже складно, оскільки це пов'язано із інтенсивною працею оперативної пам'яті людини (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013, с. 344).

У процесі навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення необхідно прислухатися до складного психологічного характеру монологічного мовлення, який

впливає на результативність в оволодінні цим видом мовленнєвої діяльності. Так, під час монологічного висловлювання промовець реалізує важкі завдання, а саме: запам'ятовує раніше сказане; представляє своє висловлювання в повному обсязі; утримує в пам'яті головні поняття та фрази, що прогножуються змістом наступних повідомлень; формує фразу, яку виголошує; долає інтерференцію рідної мови, яка заважає при конструюванні правильних із лексико-граматичної точки зору іншомовних висловлювань; слухає та контролює особисте мовлення тощо.

З лінгвістичної точки зору монологічне мовлення характеризується багатоскладністю й різноструктурністю речень, розгорнутістю і завершеністю висловлювань із застосуванням експресивних засобів (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013, с. 345). Окрім цього, монологічному мовленню притаманні доволі складний синтаксис, а також зв'язність, що передбачає володіння засобами міжфразового зв'язку (серед яких: сполучники, сполучникові прислівники, займенникові повтори, артиклі, прислівники та сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу тощо). У монологі також вживають усно-мовленнєві формули, які допомагають логічно будувати висловлювання та демонструють ставлення промовця до нього.

Лінгвістичні та психологічні особливості монологічного мовлення, які викладач повинен урахувати під час навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення візуалізовано в табл. 1.

Таблиця 1.

Лінгвопсихологічні особливості монологічного мовлення

Лінгвістичні особливості	Психологічні особливості
<ul style="list-style-type: none"> • Багатоскладність; • різноструктурність; • розгорнутість; • завершеність; • складний синтаксис; • наявність засобів міжфразового зв'язку; • використанням експресивних засобів 	<ul style="list-style-type: none"> • Односпрямованість; • зв'язність; • тематичність; • контекстуальність; • відносна неперервність; • послідовність; • логічність

Наступна логіка нашого дослідження потребує визначення типів монологів відповідно до їх прагматичної, стилістичної та структурно-композиційної характеристик, які є найбільш ефективними для навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення. Так, у нашому дослідженні, ґрунтуючись на загальноприйнятій класифікації монологів за приналежністю до функціонально-комунікативного типу мовлення та аналізі основних професійних обов'язків хореографів, ми виділяємо такі типи монологів, як: монолог-опис, монолог-розповідь та монолог-роздум (або монолог-

міркування). Розглянемо зазначені типи монологів детальніше.

Монолог-розповідь описує об'єкт мовлення в динаміці його розвитку як поступовість вірогідних подій або явищ. Виголошуючий повідомляє про те, що відбувається/відбувалось у хронологічному порядку, акт розгортається динамічно (Фроликова, 2014, с. 14). Зауважимо, що основним засобом вираження часової черговості подій у монологі-розповіді є такі видо-часові форми дієслова, як Past Simple та Past Perfect; сполучники, сполучникові прислівники та адвербалії when, since, one day, then, the other day, in the afternoon, yesterday, first, after that.

Класичний тип цього монологу складається із структурно-композиційних частин, до яких відносяться: експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, кінець дії (розв'язка). Монологи-розповіді властиві художньому, публіцистичному та розмовному мовленню (Жеребило, 2010, с. 204). Їм характерні смислова цілісність (присутність тематичної єдності та логічності в переказі); додержування граматичних вимог (вживання різноманітних минулих часів та прямого і непрямого мовлення); лексичне наповнення; об'єм висловлення.

У процесі навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення важливим завданням є практика створення студентами власних монологів-розповідей відповідно до композиції та лінгвостилістичних особливостей монологів цих типів на такі теми, як: біографії відомих балетмейстерів і танцівників, історія балетного мистецтва, розвиток хореографічної освіти та науки, історія створення того чи іншого танцю тощо.

Монолог-опис визначаємо як модель монологічного мовлення у вигляді перерахування одноразових чи постійних особливостей предмета (ситуацій, явищ, фактів, які співіснують у часі), які мають певну структуру (вступ, основна частина, висновки) (Цыбикова, 2012, с. 110). Метою монологів-описів є всебічна характеристика об'єкта мовлення у вигляді переліку його кількісних, якісних, структурних та функціональних ознак. У структурі подібного монологу присутній порівняно вільний порядок розташування частин та єдиний часовий план. Синтаксичними особливостями монологів-описів є застосування простих і складносурядних речень з переліково-приєднувальним і послідовно-приєднувальним зв'язком, а також граматичних структур зі зворотом: there is (there are); таких видо-часових форм, як Present Continuous, Present Simple та Past Simple.

У навчанні майбутніх хореографів професійно спрямованого англomовного монологічного мовлення визначаємо доцільним практикувати студентів у створенні монологів-описів для повідомлення: а) наукових досліджень у танцювальному мистецтві; б) хореографічних понять (наприклад, екзерсис класичного та народного танців, драматургічна побудова танцю, музично-ритмічні вправи, лексичний хореографічний текст, сценарно-

композиційний план хореографічного номеру, алегро тощо); в) зв'язків між процесами та явищами (наприклад, взаємозв'язок між експозицією, зав'язкою, розвитком дії, кульмінацією і розв'язкою у постановці танцювального номеру); г) алгоритмів певних процесів і дій (наприклад, основні етапи проведення хореографічних занять у різновікових групах).

Оскільки головною метою професійної діяльності хореографів є не лише набуття знань про оточуючу дійсність, але й уміння надати критичну оцінку ходу та результатам власної роботи та досягнень інших, виняткове місце в навчанні майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення посідає монолог-роздум (або монолог-міркування).

Монолог-роздум є вираженням власних висновків з певного питання (Тарасенко, 2008). Цей тип монологу є найбільш складним, логічно обґрунтованим видом монологічного мовлення. Монолог-роздум потребує формування не лише вмінь хронологічно викласти якусь подію або описати якесь явище, але й викласти та обґрунтувати особисте враження від нього (Куимова, 2005). Монологу-роздуму властивий причинно-наслідковий зв'язок між реченнями. У ньому здебільш уживаються складнопідрядні речення з підрядними причини й наслідку, а також інфінітивні звороти.

Одним із завдань навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення є розвиток умінь створювати власні монологи-міркування такої тематики, як: а) аналіз певних жанрів хореографічного мистецтва (наприклад, аналіз народного, східного, балетного, стилізованого, спортивно-бального, сучасного та естрадно-спортивного танців); б) розв'язання хореографічних завдань (наприклад, розв'язання завдань фізичного, музично-ритмічного, естетичного та психічного розвитку дітей); в) аналіз інформації з професійної проблематики, отриманої з різних джерел.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури дає можливість визначити, що майбутні хореографи повинні оволодіти такими типами монологів, як: монолог-опис, монолог-розповідь та монолог-міркування. Обґрунтовано, що студенти мають навчитися складати монологи, які відповідають таким вимогам:

- інформативна насиченість (монологи повинні бути насичені фаховою інформацією, необхідною для хореографів, ґрунтовно розкривати тему);
- змістовність та змістовно-сміслова завершеність (майбутні хореографи мають складати монологи із завершеним змістом і смислом);
- у монологах мають бути представлені лінгвостилістичні та структурно-композиційні особливості жанру та функціонального типу мовлення, до яких цей монолог належить;
- студенти мають навчитися використовувати прийоми аргументації, риторичні та контактано-встановлювальні засоби в монологах;

- монологічне мовлення майбутніх хореографів у жанрі наукового повідомлення має бути спланованим;
- наукове повідомлення має бути присвячене окремій темі (а також може складатися з кількох мікротем), промовець повинен дотримуватися заданої теми тощо.

Аналіз досліджень лінгвістів та методистів із проблеми роботи, державного стандарту з хореографії, а також посадової інструкції викладача хореографії дає змогу визначити поняття «англомовна компетентність у професійно спрямованому монологічному мовленні майбутніх хореографів» та виділили основні складники компетентності у професійно спрямованому англомовному монологічному мовленні майбутніх хореографів.

Отже, визначаємо поняття «англомовна компетентність у професійно спрямованому монологічному мовленні майбутніх хореографів» як здатність майбутніх хореографів реалізовувати усно-мовленнєве спілкування професійно орієнтованого змісту у формі монологічного висловлювання у ситуаціях усної професійно спрямованої комунікації.

Деталізуємо далі структуру визначеної вище компетентності. Першим складником є фонетичні, лексичні, граматичні, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціокультурні та фахові *знання*, а саме: знання щодо особливостей іншомовного усного монологічного мовлення; вимовні, інтонаційно-ситахсичні норми побудови та оформлення іншомовних фраз; значення спеціальних мовних засобів; значення паралінгвістичних явищ (жести, міміка); базисні елементи культури іншомовного монологічного мовлення; країнознавчу та лінгвокраїнознавчу інформацію; фундаментальну та спеціальну інформацію в галузі хореографічно-педагогічної діяльності; дидактичні й методичні засади навчання хореографії; танцювальний фольклор та історію хореографічного мистецтва; особливості сучасної пластично-рухової мови; біографічні відомості життя та творчості видатних хореографів тощо.

Наступним складником компетентності в монологічному мовленні є загальні та спеціальні *вміння*, серед яких: висловлювати власну думку і власне ставлення до предмета мовлення; описувати хореографічні постановки; робити повідомлення чи розповідь за темою, зокрема хореографічною; оптимально використовувати мовний матеріал з хореографічно-педагогічної теми; залучати для викладу певної теми матеріал суміжних тем, комбінуючи і варіюючи матеріал за формою та змістом; планувати зміст монологічного висловлювання; розрізняти хореографічні напрями, течії, жанри, стилі за їхніми сутнісними характеристиками; володіти основами логоритмічної та хореотерапевтичної діяльності; екстраполювати національні та регіональні соціокультурні хореографічні цінності та традиції в освітнє середовище засобами монологу; оперувати професійною термінологією; аргументовано

відстоювати власну точку зору у процесі вирішення виробничих питань та ін.

Ще одним складником є *усвідомленість та готовність* майбутніх фахівців організувати своє монологічне висловлювання, структурувати й укладати його; дотримуватись етичних норм у формуванні комунікаційних стратегій із колегами-хореографами, соціальними партнерами, вихованцями та їхніми батьками; організовувати співпрацю вихованців на заняттях із хореографії; спілкуватися в науково-навчальній, соціально-культурній та офіційно-ділових сферах; аналізувати значущі світоглядні проблеми власної професійної діяльності; оцінювати педагогічний досвід у галузі викладання хореографічних дисциплін; застосовувати вербальний коментар щодо виконання вправ та екзерсисів; організовувати комунікацію вихованців, створювати доброзичливу атмосферу на хореографічних заняттях тощо.

Таким чином, навчання професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення майбутніх хореографів являє собою підготовку студента до здійснення ефективної комунікації іноземною мовою в усній формі в обставинах професійного спілкування з представниками інших країн, метою якої є обмін професійною інформацією.

Подальшу **перспективу дослідження** вбачаємо в розробленні комплексу вправ та завдань для навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theories and Practice*. Kyiv: Lenvit).
2. Жеребило, Т. В. (2010). *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: Пилигрим (Zherebilo, T. V. (2010). *Dictionary of Linguistic Terms*. Nazran: Piligrim).
3. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* (2003). Київ: Ленвіт (*European Recommendations on Language Education: Learning, Teaching and Evaluation* (2003). Kyiv: Lenvit).
4. Інструкція для посади «Балетмейстер-постановник». Режим доступу: http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=ntccin&lang_i=1 (Job instruction "Ballet-master-producer". Retrieved from: http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=ntccin&lang_i=1)
5. Інструкція для посади «Керівник гуртка». Режим доступу: http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=lcqw&lang_i=1 (Job instruction "Head of the circle". Retrieved from: http://www.borovik.com/index_instruction.php?Gins=lcqw&lang_i=1)
6. Куимова, М. В. (2005). *Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Ярославль (Kuimova, M. V. (2005). *Teaching oral monological speech based on authentic written text* (PhD thesis abstract). Yaroslavl).
7. Повалій, Т. Л. (2013). Нормативно-правове забезпечення модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (33), 29–36 (Povalii, T. L. (2013). Legal regulations of the enhancement of

higher choreographic education in Poland. *Pedagogic Sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (33), 29–36).

8. Посадова інструкція «Педагог-організатор (хореограф, акомпаніатор)». Режим доступу: http://legas.com.ua/docdet/5394/posadova_instrukciya_pedagoga_organizatora_horeograf_akompaniator.aspx (Job instruction "Educator-organizer (choreographer, accompanist)". Retrieved from: http://legas.com.ua/docdet/5394/posadova_instrukciya_pedagoga_organizatora_horeograf_akompaniator.aspx)

9. Стандарт вищої освіти України ступеня галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) (Standard of Higher Education of Ukraine Degree of Knowledge 01 Education in specialty 014 Secondary education (choreography) (2017). Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/proekty_standartiv_VO/014.15-bakalavr-horeografiya-3-05-17.doc

10. Тарасенко, В. В. (2008). Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург (Tarasenko, V. V. (2008). *Teaching professionally oriented monological speech of the History Faculty students* (PhD thesis abstract). Saint Petersburg).

11. Тарлаковская, Е. А. (2009). Обучение студентов лингвистического вуза способам реализации функции воздействия монологической речи (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Нижний Новгород (Tarlakovskaia, E. A. (2009). *Teaching students of linguistic higher education institutions to implement the function of the impact of monological speech* (PhD thesis abstract). Nizhnii Novgorod).

12. Фроликова, Е. Ю. (2014). Методика обучения студентов монологическому высказыванию на основе рефлексии (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва (Frolikova, E. Yu. (2014). *Methodology of teaching students monological speech on the basis of reflection* (PhD thesis abstract). Moscow).

13. Цыбикова, Д. Б. (2012). Функционально-смысловой тип речи описание как модификатор грамматических категорий времени и вида (на материале китайского языка). *Вестник Бурятского государственного университета*, 8, 109–113 (Tsybikova, D. B. (2012). Functional-semantic type of speech «Description» as a modifier of grammar indicators of aspect and tense (based on Chinese texts' analysis). *Bulletin of the Buriat State University*, 8, 109–113).

РЕЗЮМЕ

Дука Мария, Повалий Татьяна. Цели и содержание обучения будущих хореографов профессионально ориентированной англоязычной монологической речи.

В статье анализируются теоретические предпосылки обучения будущих хореографов профессионально ориентированной англоязычной монологической речи. Систематизированы требования к обучению будущих хореографов профессионально ориентированной англоязычной монологической речи. Обоснована актуальность проблемы обучения будущих хореографов профессионально ориентированной англоязычной монологической речи. Рассмотрена специфика монологической речи как вида речевой деятельности. Уточнены понятия «монолог», «монологическая речь», «англоязычная компетентность в профессионально ориентированной англоязычной монологической речи будущих хореографов». Выделены компоненты

(знання, умения, осознанность) англоязычной компетентности в профессионально ориентированной англоязычной монологической речи будущих хореографов.

Ключевые слова: монологическая речь, профессионально ориентированная речь, цели обучения, содержание обучения, будущие хореографы.

SUMMARY

Duka Mariia, Povalii Tetiana. The Aims and Content of Teaching Future Choreographers Professionally-Oriented English Monological Speech.

The article overviews the theoretical prerequisites of teaching future choreographers professionally-oriented English monological speech. The basic requirements to teaching future choreographers professionally-oriented English monological speech are systematized. The authors aim at singling out and describing the main components of future choreographers' professionally-oriented competence in English monological speech among which are certain knowledge, skills and awareness.

The terms "monologue" and "monological speech" are defined in the article according to the aim of the paper. Taking into account the latest research of psychologists and linguists the article dwells upon the linguo-psychological characteristics of monological speech. Among the psychological particularities there are unidirectionality, coherence, topicality, contextuality, relative continuity, consistency, logic. As to the linguistic characteristics, there are complexity, completeness, judgment, complex syntax, the necessity of usage of sentence connection means and expressive means.

The term "future choreographers' professionally-oriented competence in English monological speech" is specified as the ability of the professionals mentioned to realize oral communication of professionally-oriented content in the form of a monologue in the situations of oral professionally-oriented communication.

The types of monologues necessary for future choreographers' in the process of their acquiring professionally-oriented competence in English monological speech are analyzed according to their genre, aim of presentation, way of presentation, subject, structural particularities and the circumstances they are used within. Such types of monologues as narrative monologues, descriptive monologue and argumentative monologue are singled out.

The necessity to develop the complex of exercises and assignments for building professionally-oriented competence in English monological speech is grounded to become the aim of the further studies.

Key words: monological speech, professionally-oriented speech, aims of teaching, content of teaching, future choreographers.

УДК 378.14.01

Маріола Міровська

Університет ім. Яна Длугоша в Ченстохові

(Республіка Польща)

ORCID ID 0000-0002-4257-1528

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/196-208

ОРГАНІЗАЦІЙНА СТРУКТУРА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ВИКЛИКИ ЧАСУ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

На основі теоретичного аналізу у статті стверджується, що організаційна структура закладу вищої освіти тяжіє до узгодження із його стратегічними завданнями. Традиційно вона є ієрархічно-структурованою, оскільки спрямована на

досягнення результатів (трансляцію знань) найкоротшим та найефективнішим шляхом. Доводиться, що демократизація суспільного устрою передбачає розширення горизонтальних структур організації закладу і його переходу на конгломератний тип із матричною структурою. Аналіз сайтів закладів вищої освіти України та Польщі вказав на зміни позиції студента. Зафіксована заміна виховного напрямку роботи зі студентом у закладі вищої освіти республіки Польщі та частково України на «соціалізуючий напрям» указує на демократизацію процесів управління з посиленням суб'єктної позиції студента, ініціюючи тим самим відповідні зміни і в його структурі.

Ключові слова: заклад вищої освіти, організаційна структура, соціалізація, студент, демократизація.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні трансформації створили підґрунтя для змін освітніх систем, що ініціювало процеси реформування освіти в низці країн, зокрема України і Республіки Польща. Практика показала, що процеси реформування в освіті, як такі, що стосуються населення в цілому, завжди супроводжувалися широким резонансом. У такий період заклади освіти зазнають чисельних впливів як щодо внутрішніх процесів, так і зовнішніх. У цей період також відбувається перегляд усіх параметрів функціонування освітньої системи, що може нести ризики посилення тенденцій підлаштування задля самозбереження через процеси гіперболізації властивих їй характеристик, посилення нормування та стандартизації, «включення імунітету» щодо інновацій, акцентування уваги на аналізі прецедентів минулого тощо. Упередити вище названі ризики гіперкомпенсації у процесі реформування може професійний підхід щодо функціонування як освітньої системи загалом, так і конкретного закладу зокрема. При реформуванні будь-якої системи одним із важливих фокусів уваги завжди виступає організаційна структура, що, наразі, має відповідати процесам сучасності (глобалізація, формування інформаційного суспільства та відкритого освітнього простору). Також процеси реформування в освіті вимагають перегляду та зміни ролі студента в закладі вищої освіти (далі ЗВО), який, з одного боку, виступає замовником освітніх послуг, а з іншого – її користувачем (як фізичного суб'єкта), позиція якого все ще залишається невірніваженою з позицією ЗВО як надавача послуг (як юридичного суб'єкта). Натомість актуальний процес реформи освіти наголошує на посиленні самодостатності сучасного студента (Закон України «Про вищу освіту»), що також має бути врахованим в організаційній структурі ЗВО, як такої, що має відповідати змінній загальній стратегії бачення студента в системі вищої освіти. Таким чином, виклики сучасності ініціюють звернення до структури закладу вищої освіти як такої, що має бути переглянута й уточнена відповідно до поставлених перед вищою освітою завдань, що ініційовані суспільними змінами світового характеру.

Аналіз актуальних досліджень. Проведений аналіз наукових джерел показав, що організаційна структура ЗВО як така, що сфокусована на

організації процесу передачі знань, історично залишається відносно сталою. Саме з цієї причини вона може і не викликати в дослідників особливого наукового інтересу. Опрацьована в цій сфері незначна кількість досліджень, що спрямована на вивчення структури ЗВО, стосуються системи державного управління України (Мороз, 2015), вирішення завдань громадянсько-правового напрямку (Чепаріна, 2010) стосується соціальних світових змін (Маркова, 2014); маркетингової діяльності (Бобало, 2010), зміни джерела фінансування (Спорн, 2004). У цих працях піднімаються питання щодо ієрархічної розбудови організаційної структури ЗВО, що слугує ефективному адмініструванню як базової функції управління ЗВО. У контексті польської системи вищої освіти подібний напрям розкривається у працях таких науковців, які у 2011 році підготували звіт щодо управління закладами освіти в Польщі (Р. Батко, Ю. Бугай, М. Фласінський, М. Франковіч, М. Хуліцька, П. Єдинак, Л. Корпорович, А. Маня, Т. Марек, І. Міка, М. Пручніцька, Р. Рибковський, Т. Шкарбек, М. де Валл) (Modele zarządzania uczelniami w Polsce, 2011).

Натомість, у контексті реалізації такої функції вищої освіти, як соціалізація студента, складається дещо інша картина. Ця робота є тривекторною. Перший вектор стосується формування наукової установи як культурного середовища, другий – студентської спільноти, а третій має індивідуально-спрямований характер щодо конкретного студента, його успішності та просування в напрямі здобуття диплому про вищу освіту, соціалізації й розвитку у процесі різних активностей, як-то: науково-дослідницької діяльності; розвитку талантів та власних уподобань; саморозвитку і творчої реалізації тощо. Тут немає чіткого та стандартизованого результату, а шляхи її реалізації коливаються відповідно до кожного окремого випадку ситуації студента. У цьому контексті ЗВО опираються на індивідуальний підхід, що втілюється у створенні атмосфери навчального середовища, міжособистісних зв'язків на рівні «викладач-студент», програмах підтримки й супроводу, а також через реалізацію законодавчих актів щодо системи підтримки громадянина країни в різних соціальних ситуаціях (стипендія, лікування тощо). Вивченню цієї ланки наукових знань присвячено досить багато праць у різних сферах знань, аналізу яких ми приділили увагу в попередній статті (Міровська, 2018).

Водночас проведений нами аналіз показав, що питання соціалізації та підтримки студента залишаються такими, що переважно не вивчаються з позиції структурних характеристик ЗВО, залишаючись у полі горизонтальної складової управлінського процесу, спрямованого, перш за все, на формування комунікативного простору у ЗВО. Це може означати, що ці питання хоча і є важливими в діяльності ЗВО, однак, при розгляді її структури, залишаються дотичними: вони не відображаються в ній як окремий напрям роботи ЗВО. На нашу думку, позиція студента у ЗВО як суб'єкта освітнього процесу, повноправного громадянина й замовника освітніх послуг, що

відображає стратегічні завдання ЗВО, має отримати більше уваги і бути представленим у розбудові його організаційної структури.

Мета статті – розкрити теоретичні та практичні надбання з питань вивчення організаційної структури закладу вищої освіти в контексті зміненої стратегії оцінки позиції студента в системі вищої освіти.

Методи дослідження – теоретичний аналіз наукових та літературних джерел із питань розбудови організаційної структури закладу вищої освіти; аналіз сайтів ЗВО щодо відображення роботи зі студентом на рівні їх організаційної структури. Базою емпіричної частин дослідження виступали сайти закладів вищої освіти України і, частково, Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз наукових та літературних джерел показав, що з плином часу традиційність інституту вищої освіти щодо прагнення дотримуватися усталених багатовікових устоїв щодо трансляції накопичених знань, історично укріпили ієрархічність структури її закладів, а в межах певної політичної системи та суспільного устрою вони отримали відповідне практичне втілення в їхній структурі. Сама мета освіти щодо трансляції знань та надбань цивілізації наступному поколінню слугує посиленню тенденцій урегулювання її організаційної структури як такої, що має забезпечити цю передачу прямим, найшвидшим і найефективнішим способом. Тож ієрархічність організаційної структури видається найкращим способом такої передачі. Розроблена ще О. Файолем (1961) система універсальних принципів управління чітко відображається в системі розбудови організаційної структури ЗВО, що надає їй можливість ефективно реалізувати поставлені задачі в обмежений час, що наданий для підготовки фахівця в закладі вищої освіти (4–6 років).

Науковцями стверджується, що введення відповідних функцій в організаційну структуру ЗВО обумовлюється різними чинниками, одним із яких є сам розмір ЗВО відповідно до кількості студентів, де заклад «великого типу обсягу» охоплює 10000 студентів і більше, відповідно середній – від 4000 до 10000 студентів і маленький – менше 4000 студентів (Бобало, 2010). Цей кількісний показник впливає на такі аспекти управління, як континуум керівництва в ієрархічній структурі, обсяг управління, функціональний розподіл у горизонтальній структурі, складність самої системи та її вертикальна і горизонтальна диференціація. Таким способом побудова організаційної структури активізує низку питань, пов'язаних зі специфікою реалізації управлінських функцій: при збільшенні кількості студентів ЗВО змінюється організаційна структура закладу і, відповідно, сам процес управління. Продовжуючи тему збільшення університетів, слід відмітити працю О. Кузіної та М. Горбачової, яка присвячена вивченню процесів трансформації класичних університетів і де саме аналіз організаційної структури управління виступає основою розгортання цих змін (Кузина та Горбачева, 2014).

Реформа освіти передбачає зміни, які, наразі, є плановими й саме тому можуть реалізуватися свідомо, послідовно та поетапно (*Организационное поведение*, 2015). Науковці наголошують на важливості залучення до цього процесу всіх учасників освітнього процесу, що надасть реалізувати заплановані зміни, посилюючи їх ініціативою співробітників щодо пошуку ефективних шляхів розвитку та адаптації як самої організації, так і її членів (*Организационное поведение*, 2015). У цьому контексті будуть цікаві здобутки різних теоретичних моделей організаційних змін, зокрема щодо розгляду самого процесу змін у моделі К. Левіна; теорії М. Біра та Н. Ноїра, яка вказує на двонаправленість цього процесу (зверху-вниз і навпаки); проектного підходу Р. Балока і Д. Баттена та моделі Д. Коттера щодо восьми кроків змін, зосереджених на включенні членів організації у процеси змін, а також моделі змін ADKAR-Prosci (Д. Хайят), де ставиться наголос на готовності членів організації до участі у змінах. У моделі У. Бріджеса центральний фокус ставиться на управління переходом, а в навчальній моделі організаційних змін ADKAR-Prosci логіка діяльності спрямована за двома напрямками розвитку: бізнес та співробітники. Переважно в усіх цих моделях зміни в самій структурі організації виступають передбачуваним результатом і саме тому залишаються недостатньо представленими (Шевченко, 2015). Натомість у моделі взаємоузгодження Д. Надлера і М. Тушмана описуються чотири підсистеми змін, однією з яких є саме формальна організація, що включає зміни в її структурі, політиці та принципах роботи. Іншими підструктурами цієї моделі виступають: робота, люди та неформальна організація, що проявляється через цінності, правила та владні тенденції (Шевченко, 2015). Як і в попередніх моделях, у цій моделі структурні зміни виступають останніми і у випадку їх випереджальної ініціативи можуть бути знеціненими, якщо не відбулися зміни у трьох інших підсистемах. І, навпаки, при невідповідності структурної будови стратегії розвитку організації всі напрацьовані зміни можуть із часом нівелюватися. Це ще раз підкреслює думку, що структура організації має бути постійно в полі уваги як така, що має відповідати й посилювати стратегічні завдання розвитку організації.

Аналізуючи освітні зміни у США на рівні макро- та мікрополітики освіти, І. Семенець-Орлова доводить, що ретроспективний аналіз помилок імплементації освітніх змін у США може бути корисним матеріалом для їх усунення задля досягнення запланованих результатів державних реформ (Семенець-Орлова, 2016). Автор статті відмітила низку вагомих досягнень науковців щодо імплементації освітніх змін. Одним із таких внесків є модель «відсутності повної інформації на вході» (М. МакЛафлін), згідно з якою наявність навіть вагомої фінансової підтримки та значущих ідей не може гарантувати запланований результат змін «на виході», якщо не врахований місцевий вибір та діючі практики або проігноровані зв'язки із зовнішнім середовищем (громада, бізнес та т.п.) (Фуллан, 2000; Фуллан,

2006; Cieciora, 2017). Думка, що макрополітика організації має узгоджуватися із мікрополітичним контекстом освітніх змін посилюється і у працях М. Фулана (2000; 2006), який присвятив низку праць саме змінам у системі освіти (Фулан, 2000; Фулан, 2006).

Також сучасні дослідження у сфері управління освітою фіксують перехід від лінійних до матричних структур, а також створення освітніх організацій конгломератного типу з посиленням їхніх горизонтальних структур, що забезпечують мережу зв'язків організації як внутрішніх, так і зовнішніх бенефіцітаріями (Макарова та ін., 2014). На думку авторів, створення системи «університет-технолополіс» (прикладом якого є Гарвардський університет), виступає аналогом просторової міської системи, що вимагає координації роботи різних агентів із різними функціями, що разом забезпечують функціонування цієї великої системи. Створюються такі конгломерати шляхом відкритого структурування наявного простору: території, приміщень, аудиторій тощо (Макарова та ін., 2014). Також автори статті фіксують новий тип університетської структури – університети підприємницького типу, що створюється за умов низького державного фінансування і жорсткої конкуренції і планують свою діяльність на основі законів ринкового підприємництва. Зокрема, К. Кларк (1999) виділяє п'ять характеристик такого університету як таких, що підкоряються впливові ринку, а саме: наявність керівної групи, децентралізація та стимул, диференціація джерел фінансування, тиск на класичні підрозділи закладу вищої освіти задля стимулювання змін, підприємницька культура (Clark, 1999). Важливою складовою таких університетів є маркетинг і підтримка ділових стосунків із бізнесом, що розширює його можливості. При цьому задля розширення сфери ринку й розроблення нових технологій такі ЗВО створюють технопарки та інноваційні інкубатори або інноваційно-технологічні центри, а також центри трансфера технологій (Макарова та ін., 2014). Спираючись на засади соціального управління, що розвивається в умовах демократичних процесів, науковці зазначають, що створення стану впорядкованості (як сутності організації) найкраще реалізується через матрицю цілеспрямованої скоординованої діяльності, її проектування, чому слугує створення відповідної структури організації (Clark, 1999).

Проведений нами аналіз показав, що науковці, підтримуючи загалом традиційний підхід (стратегія організації визначає її структуру), указують на пошук напрямів формування структури організації, яка би забезпечила їх гнучкість та готовність реагувати на зміни й актуальні виклики. Вирішенню такого завдання може слугувати «дерева цілей» організації, де прописуються локальні цілі, саме які і можуть указувати на актуальність перегляду організаційної структури, забезпечуючи організації гнучке реагування на ситуацію. При збереженні загальної мети щодо трансляції освітніх знань, локальні цілі можуть видозмінюватися відповідно до актуальних запитів та

соціальних змін. Саме цей аспект і ставить перед освітніми організаціями запити щодо постійного перегляду їхніх локальних цілей і, відповідно, внесення змін у їхню організаційну структуру. На нашу думку, ці цілі, перш за все, стосуються питань соціалізації та підтримки студентів, їхніх запитів щодо дослідницьких проєктів, внеску в напрямі формування громадянського суспільства. Все це вимагає широких горизонтальних зв'язків і, відповідно, запит на розбудову матричної організаційної структури, особливістю якої є здатність гнучко реагувати на зовнішні виклики.

Дослідники Ягеллонського університету в Польщі розробили комплексну модель управління закладом вищої освіти, що в цілому охоплює його діяльність і стосується процесів самоврядування (академічного та менеджерського напрямку), дидактики, досліджень, а також управління: людськими ресурсами, знаннями, інтелектуальною власністю, якістю університетської освіти та праці у ЗВО, матеріальними ресурсами, фінансами, а також ризиками (*Modele zarządzania uczelniami w Polsce*, 2011). Науковці наголошують, щоб створити ефективну та стимулюючу організаційну структуру ЗВО, слід на кожному з семи рівнів академічного функціонування визначити домінуючі процеси, цілі та ресурси. Авторами виділяються такі рівні академічного функціонування, що стосуються: бачення та місії ЗВО, концепції освітньої підготовки та стратегії розвитку закладу, що є основою для розробки освітніх програм; кадровий склад ЗВО та їх кваліфікація; матеріально-технічного забезпечення та самої структури закладу вищої освіти. Також важливим у побудові структури організації є врахування чинників середовища та світових процесів, які, наразі, указують на те, що ЗВО функціонує в ринковій економіці, процесах розбудови громадянського суспільства та демократичних політичних систем. На терені Польської науки вчений Міхал де Вал (2011, 2012) разом зі своїми колегами наголошує, що ЗВО має посилювати розвиток локальної громади, слугуючи їй та опираючись на її ресурси з опорою на зростаючу автономію університетів Польщі та надані їм повноваження щодо вільного й раціонального проектування освітніх програм, пошуку ефективних систем підвищення якості освіти, формування культури та підтримки екології середовища (*Modele zarządzania uczelniami w Polsce*, 2011). Польські вчені наголошують на важливості в такому становленні вищої освіти орієнтації на процеси, що можуть бути ефективним навіть за умов несприятливого впливу все ще чинної в Польщі консервативної організаційної культури ЗВО (Cieciora, 2017). Також учені наголошують на вагомості показників процесуальної, якісної та організаційної зрілості ЗВО, що разом надають йому адекватної здатності щодо власного розвитку й готовності виконувати конкретні завдання, а також досконалості в організації та управлінні ЗВО (Wawak, 2012; Wawak, 2010). На нашу думку, описані процеси мають значення для їх урахування в

розбудові організаційної структури ЗВО у країнах, які взяли курс на демократичний розвиток, зокрема України.

Надбання теоретичного аналізу сучасних тенденцій щодо організаційної структури ЗВО ми поклали в основу дослідження відображення роботи зі студентами в закладі освіти у структурі ЗВО. Предметом нашого дослідження були сайти українських ЗВО та, частково, Республіки Польща. Отримані дані дали нам можливість зробити наступні припущення. У ЗВО (України і Республіки Польща) відмічаються тенденції до формування університетських технополісів зі своєю територією, де розташовані як навчальні корпуси, так і корпуси для проживання студентів і викладачів зі створенням інфраструктури побутового обслуговування, що разом отримало назву студентського (аспірантського/викладацького) містечка. В Україні до великих закладів вищої освіти можна віднести Київський національний університет ім. Тараса Шевченка (КНУ), Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» ім. Ігоря Сікорського (КПІ). У Республіці Польща до цієї категорії відносять такі заклади, як Політехнічний Варшавський університет (PW); Ягеллонський університет у Кракові (UJ), Вроцлавський державний університет. У кожному із цих університетів навчається більше 25 тисяч студентів, аспірантів і докторантів, що тим самим створює відповідні вимоги щодо їхньої структурної організації як до категорії великих ЗВО.

Організаційна структура ЗВО залишається ієрархічною, де позиція студента підпадає під категорію «виховання». Для цього у структурі ЗВО України існує такий напрям, який очолюється проректором із науково-педагогічної роботи й адмініструється на різних рівнях організаційної ієрархії заступником директора з виховної роботи та заступником декана з виховної роботи. Ці посади все ще залишаються наявними в усіх ЗВО, хоча і мають різне ієрархічне представлення. Таким чином структура ЗВО закріплює позицію студента, як такого, який потребує спрямовуючо-виховних впливів, залишаючи його тим самим у позиції несаможитності. У такому разі студентське самоврядування теж може відігравати роль «загартування» молоді в напрямі вже традиційно вироблених та сталих механізмів управління установою засобом упорядкування процесів самоврядування. На нашу думку, передані у спадок радянською системою механізми поєднання адміністративного управління ЗВО (де студент займає позицію, що передбачає виховні впливи) із включенням процедур навчання самоврядуванню дещо нагадує шкільну систему і не може відповідати завданням соціалізації та самостійності у здобутті вищої освіти в умовах глобалізації та формування інформаційного суспільства. Натомість у ЗВО Республіки Польща зроблені деякі кроки в напрямі перегляду радянських традицій: у структурі ЗВО відсутній напрям виховної роботи зі студентами, а з'явився напрям «зі студентських справ», що

реалізується з опорою на самостійність та потенціал студента, інформаційне та законодавче його підсилення й дотримання його прав у процесі здобуття вищої освіти. Так, в Університеті Яна Длugoша (Ченстохова) на другому щаблі ієрархічної управлінської системи наявна посада «проректора до справ студентських», що охоплює різні рівні та напрями роботи, як-то: щодо розвитку творчості та інтересів студента, «бюро кар'єрного росту» та «відділ практики», «відділ дидактичного забезпечення підготовки студента», «команда інформаційних систем дидактичного забезпечення», центр дистанційної освіти та студентський дім під назвою «Гном». Також окремою гілкою виступає «Центр безперервної освіти», що розрахований реалізувати потреби освіти дорослих упродовж життя. У цьому напрямі наявні такі посади, як «уповноважений представник ректора для осіб із неповносправністю», «духовний академічний наставник», докторантське та студентське самоврядування. При цьому виховна функція ЗВО трансформувалася в поняття культури закладу вищої освіти, носіями якої виступають всі учасники освітнього процесу: викладачі, адміністрація ЗВО, студенти та їхня родина, що включається у процес соціалізації членів своєї родини, а також громада (територіальна, локальна тощо). Діяльність цих відділів реалізується за принципом проектної, що відображається у структурі ЗВО Польщі, зокрема Університету ім. Яна Длugoша у Ченстохові.

Опираючись на аналіз сайтів ЗВО України щодо їх змістового наповнення на предмет роботи зі студентами, хочемо зауважити про їхнє досить широке охоплення щодо різних напрямів роботи. Це такі, як: розвиток творчості та інтересів студента засобом широкої мережі гуртків; надання інформації щодо кар'єрного росту студента (у деяких ЗВО України є відповідний відділ); підтримка студента та надання йому першого місця працевлаштування через роботу студентських соціальних служб; програми мобільності (студентських обмінів) та підтримки засобом спеціальної стипендії й надання грантів; волонтерський рух; наукові студентські кола та аспірантські школи тощо. Водночас, порівняльний аналіз показав, що перелік видів діяльності студентів ЗВО України і Польщі не має суттєвих відмінностей. Ці відмінності більше стосуються структури їхньої організації у ЗВО: у ЗВО України – переважно виховний та у ЗВО Польщі – переважно соціалізуючий напрям. Ми не вдавалися в детальний аналіз виявлених відмінностей, проте можемо висловити припущення щодо впливу політично-громадської системи устрою життя населення кожної із названих країн, що ще раз підкреслює важливість урахування впливів середовища на діяльність та розбудову у ЗВО відповідної їй організаційної структури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Структура закладу вищої освіти відображає перебіг внутрішніх та зовнішніх процесів у розбудові діяльності закладу та відповідає його стратегічним завданням.

Традиційно вона є ієрархічно-структурованою, оскільки спрямована на досягнення результатів (трансляція знань) найкоротшим та найефективнішим шляхом.

Демократизація суспільного устрою передбачає розширення горизонтальних структур організації закладу і її переходу на конгломератний тип із матричною структурою. Горизонтальна структура організації ЗВО має постійно переглядатися на основі локальних цілей, що буде забезпечувати гнучкість її реагування на зовнішні виклики. Будь-які освітні зміни не можуть носити спонтанного характеру, а мають реалізуватися свідомо, послідовно, поетапно з урахуванням процесів мікрорівня, тобто користувачів освітніх послуг, які все більше набувають ознак суб'єктів управлінського процесу.

Аналіз сайтів закладів вищої освіти України та Польщі вказав на зміни позиції студента. Зафіксована зміна виховного напрямку роботи зі студентом у закладі вищої освіти Республіки Польща на «соціалізуючий напрям» та частково України вказує на посилення суб'єктної позиції студента, ініціюючи тим самим зміни і у структурі самого закладу.

Компаративні дослідження можуть бути перспективним напрямом щодо розвитку організаційних структур закладів вищої освіти в контексті демократичних змін у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобало, О. Ю. (2010). *Організаційна структура управління маркетинговою діяльністю у вищих навчальних закладах*. Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/7880/1/03.pdf> (Bobalo, O. Yu. (2010). *Organizational structure of management of marketing activity in higher educational establishments*. Retrieved from: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/7880/1/03.pdf>).
2. Закон України «Про вищу освіту» (2014). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 37-38, 2004 (редакція від 28.09.2017). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (Law of Ukraine "On Higher Education" (2014). *Verkhovna Rada Bulletin (VRB)*, 37-38, 2004 (edited 09.28.2017) Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>).
3. Кузина, О. В., Горбачёва, М. Н. (2012). Анализ организационной структуры управления как основа перехода классического университета к вузу инновационного типа. *Менеджмент в России и за рубежом*, 2, 50-58 (Kuzina, O. V., Horbacheva, M. N. (2012). Analysis of organizational structure of management as the basis for the transition of the classical university to the university of innovative type. *Management in Russia and Abroad*, 2, 50-58).
4. Макарова, Е. Л., Сербин, В. Д., Татаров С. В. (2014). Анализ современных организационных структур высших учебных заведений. *Проблемы управления в социальных системах* (Makarova, E. L., Serbin, V. D., Tatarov, S. V. (2014). Analysis of modern organizational structures of higher education institutions. *Problems of management in social systems*).
5. Міровська, М. (2018). Гаранті і ризики здобуття сучасним студентом вищої освіти в Україні та Польщі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (80), 36-45 (Mirowska, M. (2018). Guarantees and risks of obtaining higher education by a

modern student in Ukraine and Poland. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (80), 36-45). DOI 10.24139/2312-5993/2018.06/036-045

6. Мороз, В. М. Структура высшего учебного заведения как объект государственного управления. Режим доступа: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/22916/1/Moroz_Struktura_2015.pdf (Moroz, V. M. Structure of a higher education institution as an object of state administration. Retrieved from: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/22916/1/Moroz_Struktura_2015.pdf)

7. Баркова, С. А. (Ред.) (2015). *Организационное поведение: учебник и практикум для академического бакалавриата*. М.: Издательство Юрайт (Barkova, S. A. (Ed.) (2015). *Organizational Behavior: Textbook and Workshop for Academic Baccalaureate*. М.: Publishing house Yurait).

8. Семенець-Орлова, І. А. (2016). Особливості мікро- та макрополітики освітніх змін: аналіз зарубіжного досвіду. *Теорія та практика державного управління*, 3 (54), 43-55. Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2016-3/index.html> (Semenets-Orlova, I. A. (2016). Features of micro and macro politics of educational changes: analysis of foreign experience. *Theory and practice of public administration*, 3 (54), 43-55. Retrieved from: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2016-3/index.html>).

9. Спорн, Б. (1999). *Адаптивные университеты*. Лондон и Филадельфия (Sporn, B. (1999). *Adaptive Universities*. London and Philadelphia).

10. Фуллан, М. (2006). *Новое понимание реформ в образовании*. М.: Просвещение (Fullan, M. (2006). *New understanding of education reform*. М.: Enlightenment).

11. Фуллан, М. (2000). *Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ*. Літопис (Fullan, M. (2000). *The change forces: measuring the depth of educational reform*. Litopus).

12. Чепарина, О. А. (2010). Организационная структура государственных вузов: гражданско-правовой аспект. *Актуальные проблемы экономики и права*, 4, 249-253 (Cheparina, O. A. (2010). Organizational structure of state-level universities: civil-law aspect. *Actual Problems of Economics and Law*, 4, 249-253).

13. Швець, Д. Є. (2011). Організаційна сутність соціального управління суспільного феномену. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право: збірник наукових праць*, 1 (9). Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/47219168.pdf> (Shvets, D. E. (2011). Organizational essence of social management of social phenomenon. *Bulletin of the NTUU "KPI". Politology. Sociology. Law: a collection of scientific works*, 1 (9). Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/47219168.pdf>).

14. Шевченко, І. Б. (2015). *Управління змінами*. К.: НТУ «КПІ» Політехніка. Режим доступу: http://www.dut.edu.ua/uploads/l_1603_65256919.pdf (Shevchenko, I. B. (2015). *Changes management*. К.: NTU "KPI" Polytechnics. Retrieved from: http://www.dut.edu.ua/uploads/l_1603_65256919.pdf).

15. Cieciora, M. (2017). Wyzwania związane z zarządzaniem procesami na uczelniach wyższych w Polsce – wybrane zagadnienia. *Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. Nauki Ekonomiczne*, 1 (25), 348.

16. Clark, B. R. (1999). *Creating Entrepreneurial Universities Organizational Pathway of Transformation*. New-York: Pergamon Press.

17. *Modele zarządzania uczelniami w Polsce*. Raport Końcowy. Umowa nr 224/DS/2010 z 17.11.2010 r., Kraków 2011; [<https://docplayer.pl/604306-Raport-koncowy-umowa-nr-224-ds-2010-z-dnia-17-listopada-2010-r.html>].

18. Wawak, T. (2012). *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

19. Wawak, T. (2010). Nowe trendy w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym - uwarunkowania i specyfika w Polsce. W T. Wawak (Red.) *Komunikacja i jakość w zarządzaniu, praca zbiorowa*. Kraków.

РЕЗЮМЕ

Мировская Мариола. Организационная структура учреждения высшего образования и вызовы времени: от теории к практике.

На основе теоретического анализа в статье утверждается, что организационная структура учреждения высшего образования тяготеет к согласованию с его стратегическими задачами. Традиционно она иерархически структурированная, поскольку направлена на достижение результатов (трансляцию знаний) кратчайшим и самым эффективным путём. Доказывается, что демократизация общественного устройства предусматривает расширение горизонтальных структур организации учреждения и её переход на конгломератный тип с матричной структурой. Анализ сайтов высших учебных заведений Украины и Польши отметил изменения позиции студента. Зафиксированная замена воспитательного направления работы со студентом в заведениях высшего образования республики Польши и частично Украины на «социализирующее направление» указывает на демократизацию процессов управления с усилением субъектной позиции студента, иницируя тем самым и соответствующие изменения и в его структуре.

Ключевые слова: учреждение высшего образования, структура организации, социализация, студент, демократизация.

SUMMARY

Mirowska Mariola. Organizational structure of the higher education institution and challenges of time: from theory to practice.

Democratization of the educational process in conditions of globalization, strengthening of the requirements for self-sufficiency of the modern student initiates review of the activities of higher education institutions from different positions, one of which is its organizational structure. **The aim of the article** is to reveal theoretical and practical achievements on the study of organizational structure of the institution of higher education in the context of the changed strategy for assessing position of the student in the higher education system. **Methods of research** – theoretical analysis of scientific and literary sources on the development of organizational structure of higher education institution; analysis of HEI sites regarding reflection of work with the student at the level of their organizational structure. The basis of the empirical parts of the study was the sites of higher education institutions of Ukraine and, in part, the Republic of Poland.

On the basis of the theoretical analysis it is argued that organizational structure of higher education institution tends to be consistent with its strategic objectives. Traditionally, it is hierarchically structured, because it is aimed at achieving results (translation of knowledge) in the shortest and most effective way. It is proved that democratization of the social system involves expansion of the horizontal structures of the institution and its transition to a conglomerate type with a matrix structure. Horizontal structure of HEI organization must be constantly reviewed on the basis of local goals, which will ensure the flexibility of its response to external challenges. Any educational changes cannot be spontaneous, but they must be realized consciously, consistently, in stages, taking into account micro-level processes, that is, users of educational services, which are increasingly gaining signs of the subjects of the management process.

The analysis of the sites of higher education institutions in Ukraine and Poland indicated changes in the student's position. Replacement of the educational direction of work with a student in the institution of higher education of the Republic of Poland and, in part, Ukraine into a "socializing direction" indicates democratization of management processes with strengthening of the student's subjective position, thus initiating corresponding changes its structure.

Perspective direction for further research can be comparative studies on development of organizational structures of higher education institutions in the context of democratic changes in society.

Key words: *higher education institution, organizational structure, socialization, student, democratization.*

УДК 378.147

Сергій Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3089-6499

Людмила Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5333-5324
DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/208-218

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті з'ясовано теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів математики. Проаналізовано тлумачення понять «компетентність», «професійна компетентність майбутнього вчителя», «професійна компетентність майбутнього вчителя математики». Визначено основні напрями формування професійної компетентності вчителя математики. Окреслено умови формування професійної компетентності вчителів математики. Виокремлено й охарактеризовано складові професійної компетентності майбутніх учителів математики. Доведено, що професійна компетентність учителя математики являє собою як певний рівень підготовленості з математики, володіння психолого-педагогічними і методичними знаннями й уміннями, так і наявність відповідних особистісних якостей.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність майбутнього вчителя, професійна компетентність майбутнього вчителя математики, формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах глобальних суспільних зрушень, які мають систематичний, швидкий, здебільшого незворотний характер, найбільш відповідальною є роль освіти. Саме освіта є тим соціальним інститутом, через який проходить кожна людина. Відповідно, учитель займає одне з провідних місць у формуванні особистості, громадянина держави. А відтак, у зв'язку

із входженням України в європейський та світовий соціокультурний простір виникла нагальна потреба у зміні системи підготовки вчителів. Так, ідеться про необхідність формування професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема вчителів математики.

Актуалізація проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів математики мотивується необхідністю з'ясування низки протиріч, а саме:

- між потребами суспільства в компетентних учителях математики, які володіють сучасними методами та технологіями навчання, та реальним станом сформованості професійної компетентності майбутніх учителів математики в педагогічних закладах вищої освіти;
- між усвідомленням важливості формування професійної компетентності майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки та недостатнім теоретичним обґрунтуванням цього процесу;
- між необхідністю розвитку й удосконалення змісту математичних дисциплін з урахуванням швидкоплинних процесів, що відбуваються в суспільстві, та недостатньою адаптацією освітніх програм підготовки фахівців.

Із усуненням цих суперечностей пов'язана можливість здійснення ефективного формування професійної компетентності майбутніх учителів математики.

Аналіз актуальних досліджень. У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що проблема якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців – одна з найважливіших у галузі теорії та методики професійної освіти. Цій проблемі присвячені дослідження С. Архангельського, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, М. Левківського, Н. Ничкало, С. Сисоевої, В. Сластьоніна та інших.

Окремі аспекти вивчення особливостей та визначення сутності професійної підготовки вчителів стали предметом дослідження О. Абдулліної, яка концептуально обґрунтувала дану проблему та наголосила на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на озброєння їх глибокими і всебічними знаннями та вміннями зі своєї спеціальності, знаннями змісту й методів науки, а так само практичними вміннями (Абдулліна, 1990, с. 24).

На необхідності формування у студентів теоретичних знань в обсязі «достатньому й необхідному для того, щоб випускник педагогічного ЗВО у результаті їх засвоєння міг будувати власну професійну діяльність на високому науково-педагогічному рівні та самостійно вивчати, описувати й пояснювати реальні педагогічні явища, ухвалювати обґрунтовані професійні рішення, а також самостійно добувати науково-педагогічні знання, вміло та швидко орієнтуватися в потоці інформації, що надходить» (Педагогика, 1997, с. 66).

У сучасних наукових розвідках проблема особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, компетентного та здатного до саморозвитку, займає одне з провідних місць у дослідженнях учених. Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвятили свої праці такі науковці, як: В. Адольф, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зімня, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пошетун, С. Раков, О. Савченко та інші.

Проблема професійної підготовки вчителя математики стала предметом досліджень І. Акуленко, В. Бевз, Г. Бевз, М. Бурди, С. Гончаренка, О. Дубинчук, В. Клочка, А. Кузьмінського, Н. Лосевої, Ю. Мальованого, О. Матяш, В. Монахова, А. Мордковича, В. Моторіної, Г. Михаліна, О. Скафи, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової, О. Чашечнікової, В. Швеця та інших науковців. Серед інших питань, яких торкалися вчені, став і розгляд поняття «професійна компетентність учителя математики», процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

Мета дослідження – з'ясувати теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів математики.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої задачі було використано комплекс взаємодоповнюючих методів: аналіз, систематизація та узагальнення філософських, педагогічних, психологічних, нормативних, довідникових джерел та навчально-методичної літератури для обґрунтування сутності поняття «професійна компетентність учителя математики»; аналіз нормативних і програмно-методичних документів у сфері освіти для визначення структури професійної компетентності вчителя математики.

Виклад основного матеріалу. На думку вітчизняних науковців А. Кузьмінського, Н. Тарасенкової та І. Акуленко, компетенції вчителя – це коло його повноважень і відповідальності у сфері педагогічної діяльності, здійснення якої забезпечується рівнем компетентностей (Кузьмінський та ін., 2009, с. 146).

Відповідно, професійні компетентності вчителя утворені комплексом його педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на освітній процес, системою необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці. При цьому фахові компетентності вчителя розглядаються як предметно-процесуальний фундамент для виконання професійних функцій і типових завдань, а самоактуалізація є соціально-процесуальною основою особистісного зростання фахівця у професії.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до розгляду поняття «компетентність». У словнику іншомовних слів компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) потрактовується як поінформованість, обізнаність, авторитетність» (Словник іншомовних слів, 2000, с. 282).

Згідно з рекомендаціями Європейського парламенту та Європейської Ради, поняття компетентності визначають як «...здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. До внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні і практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивації» (Ключові компетентності, 2010, с. 4).

Цінним для даної наукової розвідки є висновок, зроблений М. Головань, про те, що компетентність – це інтегрований результат освіти, що, на відміну від функціональної грамотності, дозволяє розв'язувати цілий клас задач; на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї. Крім того, компетентність співвіднесена з ціннісними і смисловими характеристиками особи, має практико-орієнтовану спрямованість» (Головань, 2008, с. 28).

Ми розуміємо компетентність як індивідуальну інтегративну характеристику фахівця, яка відображає готовність та спроможність здійснювати на належному рівні певну діяльність, виконувати професійні обов'язки, кваліфіковано вирішувати проблеми, застосовуючи набуті під час навчання й закріплені завдяки досвіду та самоосвіті знання, уміння і навички, ефективно мобілізувати власні здібності та досвід залежно від конкретної ситуації, демонструючи гнучкість і креативність мислення (Петренко, 2013, с. 294).

Логіка дослідження вимагає з'ясування сутності поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя». Так, І. Кузнецова під професійною компетентністю майбутнього вчителя розуміє інтегративну якість особистості, що відбиває готовність педагога реалізовувати свій особистісний потенціал (знання, уміння, особистісні якості, професійний досвід) для успішного вирішення типових професійних завдань, які виникають у реальній педагогічній діяльності інформаційного суспільства (Кузнецова, 2015, с. 59).

Інша дослідниця Л. Мітіна дає визначення педагогічної компетентності як гармонійного поєднання знань предмета, методики й дидактики викладання, умінь і навичок педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації (Мітіна, 2004, с. 75). А С. Якушева під педагогічною компетентністю розуміє єдність теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення своєї професійної діяльності (Якушева, 2011).

Погоджуємося із С. Савельєвою, яка вважає, що професійно-педагогічна компетентність включає ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності, компетентність у галузі предмета, методичну та

психологічну готовність до роботи в різних педагогічних системах. Це і є базова структура професійної компетентності вчителя, яка може бути представлена мотиваційним, когнітивним і діяльнісним компонентами (Савельєва, 2012, с. 23).

Отже, ураховуючи все зазначене вище, можемо стверджувати, що формування професійної компетентності – це процес впливу, що передбачає певний стандарт, на який орієнтується суб'єкт впливу, це керований процес становлення професіоналізму, тобто це освіта й самоосвіта фахівця, що триває протягом усього професійного шляху. Відповідно до цього однією з характеристик професійної компетентності педагога є постійний динамізм, незавершеність.

До того ж, наголосимо, що формування професійної компетентності спрямовано на реалізацію як традиційних принципів освіти: фундаментальність, систематичність і системність, поєднання теоретичної підготовки з практичною, з'єднання навчального процесу з науково-дослідницькою діяльністю, так і інноваційних технологій, форм і методів організації освітнього процесу.

Відтак, особливості формування професійної компетентності у процесі навчання вчителів математики у ЗВО обумовлені специфікою педагогічної підготовки, своєрідністю математичного знання й майбутньою професійною діяльністю.

Погоджуємося з думкою С. Скворцової про те, що професійна компетентність учителя математики – це властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу на рівні сучасних вимог; єдність теоретичної та практичної готовності педагога (предметно-теоретичної: математичної, психолого-педагогічної; та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у процесі навчання учнів математики (Скворцова, 2010).

Сучасні вимоги, що висуваються до вчителя, у тому числі й математики, дозволили визначити основні напрями формування його професійної компетентності, до яких можна віднести:

- роботу в методичних об'єднаннях, творчих і проблемних групах;
- інноваційну діяльність учителя;
- участь у конкурсах професійної майстерності, майстер-класах, форумах, фестивалях тощо;
- узагальнення й поширення власного педагогічного досвіду;
- атестацію, підвищення кваліфікації;
- використання активних форм роботи з учителями.

Відповідно, вважаємо за необхідне наголосити, що важливими умовами формування професійної компетентності вчителів математики є:

- центрація на особистість,
- посилення діяльнісної складової процесу освіти на всіх етапах професійної підготовки,
- створення інформаційно-інтелектуального середовища в освітніх установах.

При чому на кожному етапі професійної підготовки це проявляється, насамперед, у проектуванні спільної діяльності вчителів і учнів як у процесі вивчення конкретних предметів математичного та психолого-педагогічного циклу, так і у процесі організації спільної професійної або дослідницької діяльності. У процесі реалізації цих ідей на кожному рівні ми стоїмо на позиціях всебічного використання вже накопиченого досвіду в плані взаємодії традицій та інновацій.

Розглядаючи професійну компетентність, що формується в майбутнього вчителя математики в межах системи освіти у ЗВО, І. Кузнецова, ураховуючи наукові напрацювання Р. Асланова, А. Сінчукова та В. Тестова, виокремлює три складові компетентності:

- змістову (наявність спеціальних математичних знань);
- технологічну (володіння методами, прийомами навчання математики);
- особистісну (володіння рисами особистості, необхідними для фахівця даної професії) (Кузнецова, 2011, с. 127).

На думку науковиці, у стінах професійного навчального закладу, зокрема закладу вищої освіти, більшою мірою формується перша із зазначених складових.

У зв'язку з цим, визначаючи зміст підготовки з математичних дисциплін педагогічного закладу вищої освіти майбутніх учителів і її внесок у формування в них професійної компетентності, необхідно враховувати варіативність загальної середньої освіти, реалізацію допрофільної підготовки учнів основної школи та профільного навчання в старшій школі, особливості сучасного етапу розвитку шкільної математичної освіти, а також процес інформатизації суспільства. Тобто змістова складова професійної компетентності майбутнього вчителя математики ставить одним із завдань під час навчання математичних дисциплін зв'язок конкретного курсу й відповідного шкільного предмету.

Щоб сформувати технологічну складову професійної компетентності майбутніх учителів математики, необхідна спеціальна методична підготовка, тобто сформована методична компетентність.

На наш погляд, слухним є врахування таких умов формування методичної компетентності майбутніх учителів, установлених С. Скворцовою:

- визначення мети й завдань навчальних курсів на базі компетентнісної моделі фахівця; розроблення компетентнісно-орієнтованих програм фахових дисциплін, де до кожного модуля подано перелік компетентностей або компетенцій, які формуються через його опанування;

- проектування навчального процесу, яке передбачає розроблення змісту лекцій, завдань для самостійної роботи студентів, педагогічних, дидактичних і методичних завдань, що розв'язуються на практичних заняттях, навчальних проектів проблемного характеру (технологія проблемного навчання);

- використання методів навчання, що моделюють зміст діяльності вчителя: навчання в дискусії, рольові та імітаційні ігри тощо (технологія інтерактивного навчання);

- проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язування проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача (технологія проектного навчання, інформаційні технології);

- особистісного включення студента в навчальну діяльність (контекстне навчання) (Скворцова, 2010).

Суттєве значення для ефективної професійної діяльності вчителя математики має особистісна складова професійної компетентності. Розглядаючи особистісний компонент професійної компетентності вчителя математики, необхідно підкреслити, що він реалізується через стиль його діяльності, який притаманний тільки конкретній особистості.

Таким чином, проаналізувавши підходи вітчизняних і зарубіжних учених до дослідження поняття «професійна компетентність» і з огляду на специфіку математики як науки і як навчального предмета, ми прийшли до висновку, що професійна компетентність майбутнього вчителя математики представляє не тільки наявний, результативний рівень його підготовленості з математики (теоретичних знань із предмету, умінь і навичок оперування з математичними об'єктами тощо), але й володіння психолого-педагогічними знаннями та вміннями (знання способів отримання математичних фактів і їх передачі, навички вдосконалення математичних знань і умінь, знання міжпредметних зв'язків, знання історії математики тощо), а також наявність особистісних якостей, що дозволяють впливати на духовний світ своїх вихованців.

Доцільним, на наш погляд, у контексті нашої наукової розвідки буде звернення уваги до висновків, зроблених Т. Ріхтером, який відповідно до аспектів системного, компетентнісного, особистісного, діяльнісного та контекстного підходів і на основі аналізу наявних науково-педагогічних праць із проблеми дослідження виділив такі компоненти професійної компетентності вчителя математики:

- ціннісний (ціннісне самовизначення щодо педагогічної діяльності, прихильність до моральних принципів, норм і правил поведінки вчителя математики з урахуванням особливостей його професійної діяльності й конкретної ситуації, відповідальність за її результати, морально-психологічний зміст професіоналізму);

- організаційно-мотиваційний (здатність до особистісного зростання, прагнення до вольового напруження під час досягнення цілей професійно-творчої діяльності, побудова індивідуальної освітньої траєкторії самовдосконалення);

- знаннєвий (певний рівень математичних знань, набутих в освітньому процесі та під час самонавчання, а також знань способів отримання й передачі математичних фактів, ролі математичних дисциплін у побудові шкільного курсу математики);

- методичний (володіння методиками формування математичних понять, навчання розв'язання математичних задач, освоєння змістових ліній, конструювання й аналізу уроку);

- операційно-діяльнісний (уміння та навички оперування математичними об'єктами, саморегуляція, уміння застосовувати знання й досвід до конкретних ситуацій професійної діяльності, ухвалювати рішення, вибирати програму дій, професійна творчість);

- індивідуально-психологічний (наявність таких професійно важливих якостей особистості, як комунікативна культура, гнучкість, динамізм, мобільність, ініціативність, здатність до самовдосконалення, чесність, цілеспрямованість, працьовитість, акуратність);

- соціальний (визначає соціалізацію особистості вчителя математики в спілкуванні з учнями, рівень засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду, взаємодія із суспільством);

- оціночно-рефлексивний (рефлексія, самоаналіз, наявність у вчителя математики власних уявлень про норми професійної діяльності та її розвиток, усвідомлення вибору стратегії й тактики індивідуальної професійної підготовки);

- корекційний (корекція результатів професійної діяльності вчителя математики) (Рихтер, 2017).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя математики сприяють певні умови, що забезпечують індивідуальний розвиток і саморозвиток студентів як основу їх професійного становлення та створюють максимальні можливості для самореалізації їхніх задатків і оволодіння педагогічною майстерністю. Система професійної підготовки майбутнього вчителя математики покликана забезпечувати особистісно-професійне становлення студентів, самовизначення та суб'єктивну готовність до здійснення професійної діяльності в сучасних умовах, з урахуванням нових тенденцій та інноваційних підходів.

Таким чином, професійна компетентність учителя математики являє собою як певний рівень підготовленості з математики, володіння психолого-педагогічними і методичними знаннями й уміннями, так і наявність відповідних особистісних якостей.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в розгляді практичних засад формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина, О. А. (1990). *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. М.: Просвещение (Abdullina, O. A. (1990). *General pedagogical training of teachers in the system of higher pedagogical education*. М.: Enlightenment).
2. Головань, М. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23-30 (Holovan, M. (2008). Competency and competence: experience of theory, theory of experience. *Higher education of Ukraine*, 3, 23-30).
3. Ключові компетентності для освіти впродовж усього життя: з рекомендацій Європейського парламенту та Європейської ради (2010). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*, 1, 4-10 (Key competencies for lifelong education: from the recommendations of the European Parliament and the European Council (2010). *Ukrainian language and literature in secondary schools, gymnasiums, lyceums and colleges*, 1, 4-10).
4. Кузнецова, И. В. *Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза при изучении математических дисциплин*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza-pri-izuchenii-matematicheskikh-distsiplin> (Kuznetsova, I. V. *Formation of professional competence of students of pedagogical higher school in the study of mathematical disciplines*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskogo-vuza-pri-izuchenii-matematicheskikh-distsiplin>)
5. Кузнецова, И. В. (2015). *Развитие методической компетентности будущего учителя математики в процессе обучения математическим структурам в сетевых сообществах* (дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02). Архангельск (Kuznetsova, I. V. (2015). *Development of methodological competence of future teachers of mathematics in the process of learning mathematical structures in network communities* (PhD thesis). Arkhangelsk).
6. Митина, Л. М. (2004). *Психология труда и профессионального развития учителя*. М.: Академия (Mitina, L. M. (2004). *Psychology of work and professional development of teachers*. М.: Academy).
7. *Педагогика* (1997). В. А. Сластенин (ред.). М. (Pedagogy (1997). V. A. Slastenin (Ed.). М.).
8. Петренко, С. (2013). Аналіз понять «компетенція» та «компетентність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (28), 288-295 (Petrenko, S. (2013). Analysis of the concepts of "competency" and "competence". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (28), 288-295).
9. Рихтер, Т. В. (2017). Структура профессиональной компетентности учителя математики. *Фізико-математична освіта*, 1 (11), 89-92 (Richter, T. (2017). The structure of professional competence of teachers of mathematics. *Physical and Mathematical Education*, 1 (11), 89-92).
10. Савельев, С. С. (2012). *Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза*.

Воскресенск (Saveliev, S. S. (2012). *Pedagogical conditions of formation of professional competence of teachers in educational process of higher school*. Voskresensk).

11. Скворцова, С. О. (2010). Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*, 4 (Skvortsova, S. O. (2010). Formation of professional competence in the future teacher of mathematics. *Pedagogical science: history, theory, practice, developmental trends*, 4).

12. Словник іншомовних слів (2000) [уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапути]. К.: Наукова думка (*Dictionary of foreign words* (2000) [comp.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa]. K.: Scientific thought).

13. Якушева, С. Д. (2011). Профессиональная компетентность как условие развития мастерства педагога. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Новосибирск: СибАК (Yakusheva, S. D. (2011). Professional competence as a condition of development of the skill of the teacher. *Identity, family, and society: questions of pedagogics and psychology*. Novosibirsk: Sibak).

РЕЗЮМЕ

Петренко Сергей, Петренко Людмила. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя математики: теоретический аспект.

В статье выяснены теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих учителей математики. Проанализированы толкования понятий «компетентность», «профессиональная компетентность будущего учителя», «профессиональная компетентность будущего учителя математики». Определены основные направления формирования профессиональной компетентности учителя математики. Определены условия формирования профессиональной компетентности учителей математики. Выделены и охарактеризованы составляющие профессиональной компетентности будущих учителей математики. Доказано, что профессиональная компетентность учителя математики представляет собой как определенный уровень подготовленности по математике, владение психолого-педагогическими и методическими знаниями и умениями, так и наличие соответствующих личностных качеств.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность будущего учителя, профессиональная компетентность будущего учителя математики, формирование профессиональной компетентности будущего учителя математики.

SUMMARY

Petrenko Serhii, Petrenko Liudmyla. Formation of the future mathematics teacher's professional competence: a theoretical aspect.

The **aim** of the article is to find out theoretical foundations of formation of the future mathematics teacher's professional competence.

Research methods. In order to solve the problem a complex of complementary methods has been used: analysis, systematization and generalization of philosophical, pedagogical-psychological, normative, reference sources and educational-methodological literature for substantiation of the essence of the concept "professional competence of the teacher of mathematics"; analysis of normative and program-methodological documents in the field of education to determine the structure of the mathematics teacher's professional competence.

Research results. *The article outlines theoretical foundations of forming future mathematics teacher's professional competence. The concepts of "competence", "professional competence of the future teacher", "professional competence of the future teacher of mathematics" have been analyzed. The main directions of formation of future mathematics teacher's professional competence have been determined. Conditions of formation of future mathematics teacher's professional competence are outlined. The components of future mathematics teacher's professional competence are distinguished and characterized. It is proved that future mathematics teacher's professional competence is a certain level of preparedness in mathematics, possession of psychological-pedagogical and methodological knowledge and skills, and availability of appropriate personal qualities.*

Conclusions. *Formation of the future mathematics teacher's professional competence takes place under certain conditions that ensure individual development and self-development of students as a basis for their professional formation and create maximum opportunities for self-realization of their intentions and mastery of pedagogical skill. The system of professional training of the future mathematics teacher is intended to ensure personal and professional formation of students, self-determination and subjective willingness to carry out professional activities in modern conditions, taking into account new trends and innovative approaches.*

Key words: *competence, future teacher's professional competence, future mathematics teacher's professional competence, formation of future mathematics teacher's professional competence.*

УДК 378.147.111(045)

Ольга Степаненко

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-1415-2916

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/218-229

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ТЬЮТОРСТВА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено філософські концепції тьюторства в контексті проблем вищої освіти. Подано визначення понять «тьютор» та «тьюторство»; окреслено обов'язки тьютора в закладах вищої освіти та моделі тьюторського супроводу (пастирська, професійна та модель інтегрованого курикулуму). Висвітлено значення тьюторства як об'єднувальної ланки між університетом та студентом. З'ясовано роль тьютора з позицій конструктивізму, позитивізму, екзистенціалізму, синергетики тощо.

Ключові слова: *тьютор, тьюторство, тьюторський супровід, роль тьютора, філософські концепції тьюторства, заклад вищої освіти.*

Постановка проблеми. Сучасні модернізаційні процеси у сфері вищої освіти, зумовлені інтеграцією до Європейського та світового освітнього просторів, висувають нові вимоги до підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти, підвищення його конкурентоспроможності на

світовому ринку праці. З огляду на це нагальною є необхідність створення в закладі вищої освіти таких умов, які б дозволили майбутньому фахівцю якнайкраще побудувати індивідуальну освітню траєкторію та досягти високих результатів у навчанні.

Як показує досвід розвинених зарубіжних країн, насамперед Великої Британії, успішне розв'язання окресленого вище завдання відбувається в умовах тьюторського супроводу студента закладу вищої освіти. А тому не викликає сумнівів необхідність виникнення нової позиції (тьюторської) в системі вищої освіти України, що зумовлена, з одного боку, структурними змінами в самій системі, а з іншого – індивідуалізацією освіти, що передбачає перетворення процесу освіти на процес управління власною освітньою траєкторією.

Зважаючи на той факт, що Велика Британія має найдовшу історію тьюторства та є лідером серед країн, які здійснюють тьюторський супровід студента в закладі вищої освіти, вважаємо за доцільне звернутися до позитивного концептуального досвіду саме цієї країни.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні й організаційно-педагогічні аспекти тьюторства стали предметом розгляду у працях широкого кола зарубіжних науковців, таких як: Дж. Біртл (J. Birtle), К. Буллок (K. Bullock), Ф. Вайклі (F. Wikeley), С. Вілер (S. Wheeler), П. Гіксенбау (P. Hixenbaugh), Дж. Гідмен (J. Gidman), А. Грант (A. Grant), С. Ледінгтон (S. Leddington), Б. Лі (B. Lee), С. Ліндсей (S. Lindsay), Р. Оттевіл (R. Ottewill), К. Піпсон (C. Pearson), Ф. Смол (F. Small), Л. Томас (L. Thomas), Д. Уільямс (D. Williams) та ін.

Зважаючи на актуальність даної проблеми для вітчизняної системи вищої освіти в умовах її модернізації, різні аспекти тьюторства знайшли висвітлення в наукових розвідках таких учених, як Н. Акініна, А. Бойко, С. Ветров, Н. Дем'яненко, Т. Лукіна, М. Голубєва, А. Жулківська, І. Кравченко, Л. Настенко, С. Подпльота, І. Семененко, Л. Семеновська, О. Літовка, Л. Москальова, Т. Литвиненко та ін. Разом із тим, аналіз праць зазначених науковців свідчить про недостатню розробленість теоретичних засад тьюторства у вітчизняній науково-педагогічній літературі.

З огляду на це **метою** даної статті є висвітлення філософських концепцій тьюторства в контексті проблем вищої освіти.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури з проблеми наукового пошуку; метод термінологічного аналізу, за допомогою якого з'ясовано сутність ключових понять дослідження; структурно-логічний аналіз, який дозволив висвітлити філософські концепції тьюторства з позицій конструктивізму, позитивізму, екзистенціалізму, синергетики тощо.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж перейти до розгляду філософських концепцій тьюторства, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність означеного феномену. У цьому контексті наголосимо, що поняття

«тьютор», «тьюторство» не є новими для сучасної освіти. Тьюторство як оригінальна філософія освіти і провідний спосіб організації освітньої системи було започатковано в середньовічних європейських університетах XII–XIV століть. Зокрема, таку педагогічну позицію, а потім і посаду, було введено в найдавніших британських університетах – Оксфорді та Кембриджі. До 70-х рр. XX ст. молоді люди не вважалися дорослими до досягнення ними 21-річного віку, а тому університети відігравали роль батьків (*in loco parentis*) для своїх студентів. Як зауважує С. Ледінгтон (S. Leddington), головною метою такої системи тьюторства було керівництво моральним розвитком особистості. Відносини тьютор-студент будувалися на індивідуальних консультаціях (Leddington, 2008, с. 14).

У науково-педагогічному дискурсі «тьютор» у перекладі з англійської (tutor) означає педагог-наставник. Етимологія даного слова (лат. tueor – піклуватися, оберігати) пов'язана з поняттями «захисник», «покровитель», «страж». Однак, у сучасних умовах функції тьютора є значно ширшими. Так, дослідники С. Вілер (S. Wheeler) та Дж. Біртл (J. Birtle) вбачають функції тьютора у фасилітації особистісного розвитку своїх підопічних, моніторингу їхньої успішності й забезпеченні зв'язку між студентом та університетом. На думку вчених, тьютор може відігравати роль слухача, довіреної особи, адвоката, поборника дисципліни, радника, консультанта при виборі майбутньої професії, вчителя, ментора, оцінювача, порадника, судді, причому свідомо чи підсвідомо він може обирати одночасно декілька ролей (Wheeler & Birtle, 1993). У свою чергу, С. Ледінгтон (S. Leddington) окреслює такі ролі тьютора: друг, порадник, батько, радник, поборник дисципліни, адвокат та вчитель (Leddington, 2008, с. 15). У цьому контексті слід зауважити, що в такому розумінні в англomовній літературі використовується поняття «особистий тьютор» (personal tutor – PT) на відміну від професійного тьютора, який обіймає відповідну посаду й може надавати консультаційну допомогу будь-якому студенту, який до нього звертається. У даній статті, з метою уникнення концептуальної плутанини, ми будемо вживати термін «тьютор» на позначення поняття «особистий тьютор».

Незаперечним є факт, що в більшості закладів вищої освіти Великої Британії стандартною є практика призначення тьютора кожному студентові. З цією метою до кожного викладача ЗВО як до тьютора прикріплюється певна кількість студентів. Як наголошено в методичних рекомендаціях для викладачів британських ЗВО, процитованих С. Ліндсей (S. Lindsay), роль тьютора є «комплексною та включає академічну, професійну та пастирську складові» (Lindsay, 2011, с. 41). Тьютор повинен здійснювати керівництво академічним розвитком та відгукуватися на будь-які проблеми студента, при цьому давати поради тільки в межах своєї компетенції та спрямовувати до інших джерел підтримки в інших випадках.

Тьютор *не* повинен правити студентські роботи чи надавати спеціалізовану академічну підтримку (Lindsay, 2011, с. 41).

У цьому контексті заслуговує на увагу «Кодекс тьютора» (Personal Tutor Code of Good Practice) (2011), розроблений Ексетерським університетом (Exeter University) (Англія).

Згідно з даним Кодексом, тьютор несе відповідальність за:

- створення й підтримку безпечних та конфіденційних стосунків із підопічними;
- надання порад і підтримки підопічним у питаннях, пов'язаних із академічною діяльністю та особистісним розвитком студентів;
- організацію роботи з підопічними для знаходження шляхів подолання труднощів;
- представництво інтересів студента перед університетом та інтересів університету перед студентом;
- забезпечення ефективної взаємодії з іншими службами підтримки студентів (Personal Tutor Manual 2012-13).

Отже, можемо констатувати, що діяльність тьютора не зводиться до надання виключно академічної підтримки, а й містить пастирську складову, що стосується особистісного розвитку підопічного. Відповідно, тьютор має усвідомлювати, що особистісні/зовнішні чинники, справляючи вплив на студента, впливають також і на їхнє навчання, а тому, як слушно зауважує Ф. Смол (F. Small), академічна функція тьютора нерозривно пов'язана з пастирською (Small, 2013).

Коли йдеться про важливість пастирської складової тьюторства, мається на увазі, що студенти в стані кризи будуть звертатися до того, кого знають і кому довіряють, хто, на їхню думку, вислухає їх, не висказуючи оціночних суджень. У цьому контексті основними якостями тьютора є вміння вислухати й дати необхідну пораду. Іноді студенту достатньо, щоб його просто вислухали, однак у більшості випадків тьютори відчують свій обов'язок перед студентом і намагаються допомогти в будь-якій ситуації. Разом із тим, тьютор не завжди може вирішити всі проблеми, оскільки не має відповідних компетентностей. Адже проблеми, з якими стикаються студенти у процесі навчання в закладі вищої освіти, є різноманітними, наприклад, пов'язаними з фінансами, умовами проживання чи медичного обслуговування. У цьому випадку від тьютора вимагається надання інформації щодо того, як, коли і де студент має звернутися за допомогою (Jaques, 1990).

У свою чергу, академічна функція тьютора також трактується неоднозначно, оскільки існують різні погляди на те, як має здійснюватися академічна підтримка студента в закладі вищої освіти. Наприклад, не всі студенти мають готовність до навчання в ЗВО, особливо в умовах змін, що призвели до розширення доступу до вищої освіти (Thomas & Nixenbaugh, 2006). Зокрема, студенти більш зрілого віку чи представники етнічних

меншин часто не обізнані з реаліями навчання в закладі вищої освіти, а тому тьютор може послабити напруженість, надаючи поради щодо навчальної діяльності та попередження потенційної або існуючої неуспішності (Wheeler & Birtle, 1993). Адже незаперечним є факт, що потенційна неуспішність (страх не виконати завдання, не отримати залік) може бути настільки ж великою проблемою, як і реальна неуспішність. Високі очікування від навчання у самих студентів, а також у їхніх батьків та друзів, які підтримують їх, можуть викликати у студентів занепокоєння, особливо перед іспитами. Тьютори при цьому можуть окреслити реальну картину навчальних досягнень студентів, зважаючи на їх навчальну діяльність. Завдання тьютора полягає в тому, щоб сформувати у студентів такі необхідні для успішної навчальної діяльності навички, як тайм-менеджмент, розстановка пріоритетів у навчальній діяльності та само-моніторинг. Отже, у даному випадку академічна складова тьюторства включає й особистісний розвиток студента. Крім того, до обов'язків тьютора входить складання зі студентом індивідуального навчального плану, його перегляд та планування наступних етапів. Як стверджують британські дослідники К. Буллок (K. Bullock) та Ф. Вайклі (F. Wikeley), тьютори формують у студентів почуття відповідальності за власну навчальну діяльність та дозволяють їм бути в центрі власного розвитку й навчання (Bullock, 2004).

Беручи за основу окреслені вище складові тьюторства, дослідники Л. Томас (L. Thomas) та П. Гіксенбау (P. Hixenbaugh) виокремлюють моделі тьюторського супроводу, що існують у британських закладах вищої освіти:

- пастирська модель;
- професійна модель;
- модель інтегрованого курикулуму (Thomas & Hixenbaugh, 2006).

Найбільш поширеною є *пастирська модель*, коли тьютор здійснює супровід і надає підтримку закріпленням за ним студентам (зазвичай, протягом академічного року) у розв'язанні питань особистого та академічного характеру. Однак, як стверджують Л. Томас (L. Thomas) та П. Гіксенбау (P. Hixenbaugh), «у реальності студенти отримують підтримку від тьютора в різному обсязі, оскільки особистий тьюторський супровід не є частиною курикулуму, а являє собою додаткову форму підтримки, а тому одні тьютори виконують свої обов'язки краще, ніж інші» (Thomas & Hixenbaugh, 2006, с. 25).

Модель інтегрованого курикулуму, що передбачає включення до змісту освіти (курикулуму) у ЗВО формування особистісних та соціальних навичок, була запроваджена в багатьох британських вишах для профілактики відрахування студентів із вишу. У такому разі студенти мають відвідувати обов'язкові тьюторські консультації, під час яких формується відчуття приналежності та інтеграції студента з навчальним закладом.

Слід наголосити, що традиційно у вищій школі Великої Британії домінувальною була третя – *професійна модель тьюторства*, що передбачала надання студентам академічної й моральної підтримки фахівцями, які мають спеціальну підготовку, на постійній основі. У такому випадку, зауважують Л. Томас (L. Thomas) та П. Гіксенбау (P. Hixenbaugh) (Thomas & Hixenbaugh, 2006, с. 26), не відбувається інтеграції студента в заклад вищої освіти. Хоча в сучасних умовах ЗВО застосовують гібридні моделі, професійна модель тьюторства залишається дієвою, оскільки дозволяє студентам визначити свої проблеми й отримати підтримку професіонала. Разом із тим, не всі студенти, які потребують тьюторського супроводу, звертаються за допомогою до професійних тьюторів, які не закріплюються за студентом, а обіймають відповідну посаду.

Як зазначалося вище, тьютор виступає об'єднувальною ланкою та посередником між закладом вищої освіти та студентом. Адже запорукою успішності студента у ЗВО, на думку багатьох британських учених, є його здатність інтегруватися та ототожнювати себе із закладом, у якому він навчається. Протягом першого року навчання тьютор допомагає студенту адаптуватися до умов нового навчального середовища (Hixenbaugh et al., 2006). Підтримка тьютора полягає, насамперед, в ознайомленні студентів із особливостями навчання в закладі вищої освіти на відміну від школи/коледжу; розв'язанні проблем, пов'язаних із фінансовою незалежністю студента та його орієнтуванням у новому соціальному середовищі. Такий тьюторський супровід допомагає не тільки уникнути емоційних проблем у студентів, але й попередити їх відрахування з університету.

Слід зауважити, що крім тьюторського супроводу заклад вищої освіти у Великій Британії надає й інші послуги підтримки для задоволення спеціальних потреб студентів протягом навчання у ЗВО. Така спеціалізована підтримка включає: інформаційну допомогу з фінансових питань, консультування з проблем психічного здоров'я, що здійснюється спеціальними командами (mental health teams), допомогу студентам із особливими потребами, інформаційну допомогу з питань працевлаштування та інші послуги. У цьому контексті надзвичайно важливою є роль тьютора саме як об'єднувальної ланки між зазначеними вище службами та студентом, оскільки зазвичай першим, до кого звертається студент у разі потреби, є тьютор. У свою чергу, тьютори повинні мати повну інформацію щодо служб підтримки студентів, наявних у їхньому закладі вищої освіти, для того, щоб правильно скерувати студента для отримання відповідних послуг (Grant, 2006). З іншого боку, тьютор повинен чітко усвідомлювати межу своєї компетенції, щоб, за висловом А. Гранта, не «передавати естафету», коли тьютор може розв'язати певну проблему самотійно (Grant, 2006, с. 17).

Отже, можемо констатувати, що в закладах вищої освіти Великої Британії визначальну роль в адаптації студента до нового навчального середовища, його особистісному становленні та розвитку, а також інтеграції у вищий навчальний заклад відіграє тьютор.

Переходячи до розгляду філософських концепцій тьюторства, зауважимо, що в зарубіжному науково-педагогічному дискурсі тьюторство як філософія освіти розглядається з позицій конструктивізму, позитивізму, екзистенціалізму, синергетики тощо.

В основу *конструктивістських концепцій тьюторства* покладено твердження, що людина активно керує процесом здобуття власних знань і будує навчання на основі індивідуального досвіду й розуміння навколишнього світу. Отримуючи нову інформацію, студент має вирішити, чи сприймати її, установлюючи зв'язки із засвоєними раніше фактами, чи відкинути її через неможливість використання на власну користь.

До ключових принципів навчання на засадах конструктивізму належать:

- вплив емоційного стану та очікувань студента;
- залежність процесу пізнання від стану суспільства, навколишнього середовища та навіть погодних умов;
- ширше розуміння навколишнього світу завдяки залученню просторової пам'яті;
- створення складного, але незагрозливого навчального середовища;
- урахування множинних інтелектів студентів та подання інформації різними способами (Tutoring for excellence).

У межах конструктивістської парадигми увага фокусується на академічній складовій тьюторства. Разом із цим, роль тьютора зводиться до фасилітатора, який спрямовує до пошуку інформації, гідної та спостерігача за процесом самоуправління студента.

Позитивізм (позитивна філософія, логічний позитивізм, логічний емпіризм) обґрунтовує необхідність емпіричних досліджень, які не спираються на вкорінені догми та трансцендентальні пояснення, й виключає можливість пізнання не за допомогою органів чуття. Такі несенсорні або «нематеріальні» утворення, як вірування, цінності та наміри вважаються нонсенсом. Дозволені є лише об'єктивні емпіричні дані, які можна простежити або виявити за допомогою органів чуття, і в цьому випадку вони вважаються «позитивними» у значенні «наукові» або «точні». Теологічні, філософські чи ідеологічні системи, які не можуть бути «доведені» або «перевірені» за допомогою спостережуваних емпіричних даних потрапляють у розряд «метафізичних», оскільки вони плутають факт із цінністю і опис із висловом (Webb, 1991).

Отже, у межах філософської концепції позитивізму наукове обґрунтування використання освітніх технологій базувалося на емпіричних

дослідженнях, зазвичай експериментальних. У цьому контексті було доведено, що персоналізоване навчання є більш ефективним, ніж традиційне відвідування лекцій. Перевагою індивідуалізованого (персоналізованого) навчання стало приділення уваги складності й варіативності навчальної діяльності студентів. З позицій позитивізму тьютор розглядався як інструмент технічного впровадження освітньої теорії.

Водночас, слід зауважити, що спроби позитивістів об'єктифікувати процес навчання студентів, розкрити «закономірності навчання» зазнали різкої критики з боку академічної громади, оскільки не враховували складності й непередбачуваності процесу навчання.

Екзистенціалізм як філософія існування позиціонує й досліджує людину як унікальну духовну істоту, яка є здатною до вибору власної долі. Основним проявом екзистенції є свобода, що визначається як відповідальність за результат власного вибору. Серед філософських концепцій тьюторства не можна оминати увагою концепцію «екзистенціальної дихотомії» Е. Фрома. Сутність концепції «екзистенціальної дихотомії» полягає в тому, що причини внутрішньоособистісних конфліктів закладено в дихотомічній природі самої людини, що проявляється в її екзистенціальних проблемах: проблемі життя і смерті; обмеженості людського життя; величезних потенційних можливостях людини й обмеженими умовами їх реалізації.

Цікавими для нашого дослідження є наукові розвідки британських учених М. Моулсворта (M. Molesworth), Е. Ніксон (E. Nixon) та Р. Скаліона (R. Scullion), які використовують гуманістичну психологію Е. Фрома для пояснення процесів, що відбуваються у сфері вищої освіти Великої Британії в сучасних умовах. Дослідники стверджують, що сучасний ринково-орієнтований дискурс підтримує режим екзистенціального існування, коли студенти прагнуть «мати ступінь», а не «бути учнями». На думку Е. Фрома, споживацьке суспільство є результатом домінування режиму екзистенціального існування, що базується на екзистенціальному володінні. Такий режим передбачає володіння об'єктами за принципом: «Я стаю більшим, чим більше я маю».

У цьому контексті заслуговує на увагу твердження вченого про те, що в екзистенціальному існуванні найкраще мати провідника, роль якого виконує тьютор. Неможливо не погодитися з думкою М. Моулсворта (M. Molesworth), Е. Ніксон (E. Nixon) та Р. Скаліона (R. Scullion) про те, що в цьому разі тьютор перетворюється із «провайдера послуги» на ментора, головною метою якого є допомога досягти такого стану існування (а не передати споживацькі навички та кваліфікації в економічному обміні знаннями) (Molesworth et al., 2009).

Незаперечним є факт, що поведінка студентів керується засвоєними від викладачів вимогами та меседжами. Ще Н. Ентвісл (N. Entwistle) зазначав, що

«більшість сучасних форм навчання й оцінювання є пасивними, репродуктивними, що суперечить цілям, які ставлять перед собою вчителі» (Entwistle, 1997), а тому виникає суперечність між бажаннями викладачів (наприклад, заохотити студентів до системного, глибокого навчання) та реальними досягненнями студентів (які є наполегливо інструментальними й орієнтованими на оцінювання). Для розв'язання цієї суперечності й потрібен тьютор, який повинен знайти шляхи, щоб змінити спосіб, у який навчаються студенти. Цитуючи М. Моулсворта (M. Molesworth), Е. Ніксон (E. Nixon) та Р. Скаліона (R. Scullion) наголосимо, що відповіддю на зростаючі розбіжності в інтенціях тьютора та інструментальній діяльності студента є «метафоричне потискування плечима», що сприймається як неминучий результат розширення сектора вищої освіти. Однак, маркетизація вищої освіти, що відбувається в сучасних умовах, вимагає подолання цих розбіжностей через зміни у свідомості тьютора, а не студента, надаючи студенту статус «суверенного споживача» (Molesworth et al., 2009). Учені також наголошують, що надання Е. Фромом переваги такій ролі тьютора, як ментор, не співпадає з ринково-орієнтованим дискурсом ЗВО та соціалізаційними бажаннями студентів. Менторство передбачає відведення значної кількості часу на індивідуальні консультації, вимагає терпіння й відкритої дискусії, у той час як ринок вимагає ефективних методів навчання, а студенти-споживачі шукають максимальних результатів за мінімальних зусиль.

Отже, ідеї «екзистенціальної дихотомії» Е. Фрома, на думку британських науковців, є актуальними в сучасних умовах, оскільки вони пов'язують споживацьку культуру та ідеї самотрансформації, що має бути покладена в основу освітнього процесу. З цих позицій пояснюється й дуальна роль тьютора, який, з одного боку, стає провайдером освітніх послуг, а з іншого – наставником, який керує процесом самотрансформації особистості.

Широкої популярності в сучасних умовах у країнах Західної та Східної Європи, у тому числі й на пострадянському просторі, набуває також *синергетичний підхід* як міждисциплінарна наукова сфера еволюціонування структурно організованих систем, до яких належить система вищої освіти. Синергетичний підхід дозволяє переосмислити науково-педагогічні знання, орієнтовані на багатовимірність, складність і поліфонічний характер (альтернативність і мінливість) пізнавальних процесів, виявити нерозкриті або недостатньо розкриті стани й визнати значущість ролі випадковості в їх розвитку. Система освіти в закладі вищої освіти буде здатна до самоорганізації, якщо вона відповідає низці вимог, зокрема, вона має бути складною, відкритою, нелінійною і стохастичною, вона має бути здатною досягти стану нестабільності й повинна мати можливості як для продукування, так і для поглинання енергії та інформації.

З позицій синергетичного підходу формування особистості студента полягає у виборі таких умов, наявних в освітньому середовищі закладу вищої

освіти, які відповідатимуть внутрішнім якостям цієї особистості. Синергетика відкидає методи прямого впливу у відкритих невірноважених системах, у той самий час як правильно організовані резонансні впливи на складну систему, якою є формування особистості, виявляються ефективними. Правильні зовнішні впливи «штовхають» систему на один із власних шляхів розвитку. І це дозволяє розглядати педагогічну регуляцію (у нашому випадку тьюторський супровід) процесу формування особистості в його цілісності, а не в розрізнених впливах зсередини чи ззовні, в ініціюванні внутрішніх можливостей особистості (потенціалу суб'єкта) у відповідь на умови, що відображають ціннісні імперативи освіти (Olkhovaya, 2013).

Отже, синергетичний підхід спрямований на реалізацію одного з найскладніших завдань сучасної системи освіти – її переходу до творчих, проблемних методів навчання й виховання, що забезпечують формування творчої особистості та розвиток її інтелектуального потенціалу. У цьому контексті тьютор виступає фасилітатором, модератором, який скеровує студента при виборі індивідуальної освітньої траєкторії в умовах біфуркації для максимального розкриття його потенціалу.

Підсумовуючи викладені вище філософські концепції тьюторства, вважаємо за доцільне виокремити ролі, які виконує тьютор відповідно до кожної з них (див. табл. 1):

Таблиця 1

Роль тьютора з позицій різних філософських концепцій

Філософська концепція	Роль тьютора
<i>Конструктивізм</i>	<ul style="list-style-type: none"> • фасилітатор, який спрямовує до пошуку інформації; • гід; • спостерігач за процесом самоуправління студента
<i>Позитивізм</i>	<ul style="list-style-type: none"> • інструмент технічного впровадження освітньої теорії
<i>Екзистенціалізм</i>	<ul style="list-style-type: none"> • провайдер освітніх послуг; • ментор
<i>Синергетика</i>	<ul style="list-style-type: none"> • фасилітатор; • модератор

Висновки. Таким чином, структурно-логічний аналіз філософських концепцій тьюторства дозволив з'ясувати роль тьютора з позицій конструктивізму, позитивізму, екзистенціалізму, синергетики тощо. Зазначені концепції виступали методологічним підґрунтям тьюторського супроводу студентів у закладах вищої освіти Великої Британії на різних етапах розвитку системи вищої освіти, розкриваючи, при цьому, феномен тьюторства з різних боків. А тому з метою цілісного осмислення феномену тьюторства доцільним бачиться комплексне вивчення зазначених філософських концепцій.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розгляді культурологічних та педагогічних концепцій тьюторства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bullock, K., Wikeley, F. (2004). *Whose learning?* Maidenhead: OU Press.
2. Entwistle, N., Hounsell, D. J., Entwistle, N. J. (1997). *Revision and the experience of understanding. The experience of learning.* Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.
3. Grant, A. (2006). Personal Tutoring: A system in crisis? In L. Thomas, P. Hixenbaugh (Eds.), *Personal Tutoring in Higher Education*, (pp. 11–20). Stoke on Trent: Trentham Books.
4. Hixenbaugh, P., Pearson, C., Williams, D. Student perspectives on personal tutoring: What do students want? In L. Thomas, P. Hixenbaugh (Eds.), *Personal Tutoring in Higher Education*, (pp. 45–58). Stoke on Trent: Trentham Books.
5. Jaques, D. (1990). *Being a Personal Tutor*. Oxford: Educational Methods Unit.
6. Leddington, S. (2008). *What are the key dimensions of the personal tutor role for nurse education today?* A literature review: the dissertation for degree of Master of Science in Higher Professional Education. Oxford Brookes University.
7. Lindsay, S. (2011). Do students in UK Higher Education Institutions need personal tutors? *Learning at City Journal*, 1 (1), 40–45.
8. Molesworth, M., Nixon, E., Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, Vol. 14, № 3, 277–287. DOI: 10.1080/13562510902898841.
9. Olkhovaya, T. (2013). Value-synergetic aspects of technology formation students' subjectivity. In W. Stielkowski, I. Čábelková, *Marketing, management and production in educational and publication activities in former USSR countries and Eastern Europe*, (pp. 167–181). Charles University in Prague.
10. Panina, S., Barahsanova, E., Nikolaeva, A., Osipova, O., Stepanova, L., Sivseva, K. Process Organization for Future Education Managers' Training at Higher Education Institutions. *Revista ESPACIOS*, № 35 (55). Retrieved from: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n55/a17v38n55p09.pdf>.
11. *Personal Tutor Manual 2012-13 (Streatham and St Luke's campuses)*. University of Exeter, 2012. Retrieved from: <http://as.exeter.ac.uk/media/level1/academicsserviceswebsite/studentandstaffdevelopment/educationenhancement/pdfs/Personal Tutor Manual 12-13 Exeter.pdf>
12. Small, F. (2013). *Enhancing the role of Personal Tutor in professional undergraduate education*. Retrieved from: <https://education.exeter.ac.uk/ojs/index.php/inspire/.../9>.
13. Thomas, L., Hixenbaugh, P. (2006). *Personal tutoring in Higher Education*. Stoke on Trent, Trentham Books.
14. *Tutoring for excellence. Constructivism for Teachers and Learners – A Closer Look*. Retrieved from: <https://www.tutoringforexcellence.com.au/blog/constructivism-for-teachers-and-learners-a-closer-look/>
15. Webb, G. (1991). Epistemology, learning and educational technology. *Innovations in Education and Teaching International*, 28 (2), 120–128.
16. Wheeler, S., Birtle, J. (1993). *A Handbook for Personal Tutors*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & OU Press.

РЕЗЮМЕ

Степаненко Ольга. Философские концепции тьюторства в контексте проблем высшего образования.

В статье освещены философские концепции тьюторства в контексте проблем высшего образования. Даны определения понятий «тьютор» и «тьюторство»; обозначены обязанности тьютора в учреждениях высшего образования и модели тьюторского сопровождения (пастырская, профессиональная и модель интегрированного курикулума). Освещено значение тьюторства как объединяющего звена между университетом и студентом. Выяснена роль тьютора с позиций конструктивизма, позитивизма, экзистенциализма, синергетики и т.д.

Ключевые слова: тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение, роль тьютора, философские концепции тьюторства, учреждение высшего образования.

SUMMARY

Stepanenko Olha. Philosophical concepts of tutoring in the context of problems of higher education.

The article deals with the philosophical concepts of tutoring in the context of higher education problems. The definition of the concepts "tutor" and "tutoring" is given; the roles of the tutor in higher education institutions and a model of tutoring (pastoral, professional and integrated curriculum model) are outlined. In the frames of pastoral model, the tutor provides support for students (usually during the academic year) in solving personal and academic issues. The integrated curriculum model, which involves formation of personal and social skills as part of curriculum content of the higher education institution, has been introduced in many UK universities in order to prevent the exclusion of students from higher education institutions. In this case, students must attend mandatory tutoring consultations, during which a sense of belonging and integration of the student with the institution is formed. In this context the significance of tutoring as a link between university and student is highlighted. The professional model of tutoring provides students with academic and moral support by specialists who have special training, on an ongoing basis.

The structural-logical analysis of the philosophical concepts of tutoring allowed ascertaining the role of the tutor from the standpoint of constructivism (facilitator; guide; observer of student's self-management process), positivism (tool for the technical implementation of educational theory), existentialism (provider of educational services; mentor), synergetics (facilitator; moderator), etc. These concepts served as a methodological basis for student's tutoring support at higher education institutions in the UK at various stages of the higher education system development, revealing, at the same time, the phenomenon of tutoring from different points of view. For the holistic understanding of tutoring phenomenon it is expedient to study these philosophical concepts comprehensively.

Prospects for further research are seen in the consideration of cultural and pedagogical concepts of tutoring.

Key words: tutor, tutoring, tutoring support, role of tutor, philosophical concepts of tutoring, institution of higher education.

УДК 378:37.091.12.011.3-051:796]:613

Олександр Федорченко

Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-1236-0279

Галина Цигура

Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-2998-7537

Галина Куртова

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

Сергій Кудін

Національний університет «Чернігівський
колегіум» імені Т. Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-9800-5525

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/230-239

ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ ФІЗІОТЕРАПІЇ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ, ФІЗІОТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

У статті розглядається питання формування знань з нетрадиційних методів фізіотерапії в майбутніх фахівців зі здоров'я людини, фізіо- та ерготерапії. Проаналізовано наукову літературу щодо використання рослинних засобів як елемента комплексу фізіотерапевтичних процедур із реабілітаційною метою після різних захворювань та у тренувальному й освітньому процесах. Обґрунтовується доцільність вивчення модуля «Основи фітотерапії», важливою складовою якого є фітотерапія та ароматерапія, під час підготовки студентів факультету фізичного виховання спеціальності «Середня освіта. Здоров'я людини» з додатковою спеціалізацією «Фізична терапія та ерготерапія». Наведено мету, короткий зміст цього модуля і програмні результати навчання.

Ключові слова: здоров'я людини, фізична реабілітація, фізіотерапія, фітотерапія, ароматерапія, майбутні фахівці зі здоров'я людини.

Постановка проблеми. Найважливішою проблемою сучасної освіти в Україні є питання про її ефективність як для людини, так і для суспільства. На освіту покладаються особливі надії, пов'язані з усуненням причин, що породжують глобальні проблеми сучасності, однією з яких є «збереження людини як біосоціальної структури» (Ареф'єв та Єдинак, 2007; Гаркуша, 2014; Джуринський, 2012).

Разом із тим відомо, що різке погіршення екологічної ситуації, соціально-економічна напруженість, комплекс неадекватних дій

нейропсихічного характеру призвели до суттєвого зниження стану здоров'я населення в цілому і дітей різного віку зокрема (Денисенко та Аксьонова, 2010; Рибалко та ін., 2018). За даними Міністерства охорони здоров'я України, за останні роки суттєво збільшилася частота захворювань органів дихання, кровообігу, дуже поширені різні види психічних розладів, порушення процесів обміну, вроджені аномалії тощо (Яременко та ін., 2000). Збільшується чисельність дітей із особливими потребами, а зважаючи на конфлікт на Сході країни – збільшується частка населення, яке потребує відновлення працездатності.

Однією з умов вирішення цієї проблеми є, на нашу думку, підготовка фахівців зі здоров'я людини, фізіо- та ерготерапії, які володіють найрізноманітнішими методами фізіотерапії.

Отже, проблема дослідження обумовлена наявністю протиріч між потребою суспільства у фахівцях зі здоров'я людини, фізіо- та ерготерапії, які використовують у своїй практиці нетрадиційні методи відновлення й оздоровлення – фітотерапію, ароматерапію, і недостатньою кількістю програм підготовки таких спеціалістів у системі вищої педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури переконує, що проблема впливу рослин на організм людини цікавила вчених ще з давніх-давен. Позитивну їх дію відмічали в Давньому Китаї, Індії, Греції, Римі; у багатьох країнах світу з лікувальною метою рослини використовували в часи середньовіччя (Харченко та ін., 1982, с. 3); в Україні широке використання рослин відоме ще за часів княжої і козацької доби (Спадщина предків). Традиційною медициною 20-го ст. використання рослин для лікування й оздоровлення людини тривалий час не визнавалося. Причиною тому вважалася недостатня вивченість цього питання з біологічної і медичної точок зору. Але поява синтетичних ліків, які використовуються у традиційній медицині і є хімічними аналогами активних речовин рослинного походження, не зменшила ролі природних лікарських рослин.

Аналіз літератури показує збільшення наукових досліджень із цієї тематики за останній час, розширення діапазону вивчення властивостей лікарських рослин і наукового обґрунтування доцільності впровадження їх у лікарську практику. Підтвердженням цьому є потужна структура з вирощування та заготівлі лікарських трав, яка існувала в колишній УРСР (Фурдичко та Никитюк, 2016, с. 11), в Україні – це створення у 1992 р. НДІ фітотерапії Ужгородського національного університету (Ужгородський національний університет).

Сьогодні вже ні в кого не виникає сумніву, що використання рослин для оздоровлення й лікування населення є науково обґрунтованим. У деяких закладах вищої педагогічної та медичної освіти під час підготовки фахівців із фізіотерапії (фізичної реабілітації) поширеними є дисципліни фітотерапевтичного спрямування. Це пов'язано з численними науковими дослідженнями

сучасності, які доводять позитивний вплив рослин на організм людини (Солдатченко, 2011; Ужгородський національний університет. НДІ фітотерапії).

Як засіб фізичної реабілітації, фітотерапію та ароматерапію науковці рекомендують використовувати для дітей і дорослих із порушеннями серцево-судинної системи (Івасик та ін., 2014; Христова, 2012), травної системи (Руденко та ін., 2010; Рибалко та Тарасенко, 2016), дихальної системи (Мегалінська та ін., 2016; Бандуріна та Шпитальна, 2012); для дітей, які часто хворіють (Христова, 2012; Толкачова, 2009), для дорослих із синдромом хронічної втоми (Барилляк та ін., 2004) тощо.

Фітотерапію та ароматерапію як немедикаментозний метод реабілітації фахівці пропонують використовувати у практиці спортивної медицини (Кулемзіна, 2014), під час тренувальної діяльності (Черкашин та ін., 2018) та для оптимізації функціональної активності (Калинкін та ін., 2008).

З появою поняття здоров'язбережувальні технології і введенням його в педагогічну практику, елементи фітотерапії та ароматерапії знаходять своє застосування в оздоровленні учнів, студентів і педагогів. Зокрема, досліджено позитивний вплив на самопочуття, настрій та рівень захворюваності учнів і студентів ефірних олій лаванди, розмарину, сосни сибірської, апельсину та бергамоту (Солодова, 2016); розроблено алгоритм використання ефірних олій в освітньому процесі (Рибалко та ін., 2016).

Але сьогодні процес підготовки фахівців зі здоров'я людини, фізіотерапії та ерготерапії потребує подальшого вдосконалення. Водночас, не вироблено загальної концепції практичної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини, фізіотерапії та ерготерапії, недостатньо відображені питання змісту їх підготовки до професійної діяльності. Разом із тим, саме завдяки практичній частині навчального процесу може сформуватися фахівець із новими ідеями, стратегічними професійними планами, фахівець, підготовлений до здійснення оздоровчої діяльності.

Мета роботи – обґрунтувати доцільність вивчення модуля «Основи фітології», важливою складовою якого є фітотерапія та ароматерапія, під час підготовки студентів факультету фізичного виховання спеціальності «Середня освіта. Здоров'я людини» з додатковою спеціалізацією «Фізична терапія та ерготерапія». Навести мету й короткий зміст цього модуля та програмні результати навчання.

Завдання дослідження:

- проаналізувати сучасні наукові джерела, у яких досліджується проблема використання рослинних засобів із реабілітаційною та оздоровчою метою;

- конкретизувати особливості формування знань із нетрадиційних методів фізіотерапії як складової підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини, фізіотерапії та ерготерапії.

Методи дослідження. Для досягнення мети, вирішення поставлених задач дослідження використано сукупність загальнонаукових методів, які, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують можливість комплексного пізнання об'єкта і предмета дослідження. Серед них: науковий аналіз основних понять дослідження; теоретичний аналіз і синтез філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної, фахової наукової літератури, словників, енциклопедій, Інтернет-ресурсів, авторефератів і дисертацій для комплексного вивчення різних наукових поглядів щодо досліджуваної проблеми; системний і функціональний аналіз, систематизація й узагальнення теоретичних і методичних засад для обґрунтування вивчення модуля «Основи фітології», важливою складовою якого є фітотерапія та ароматерапія, під час підготовки студентів факультету фізичного виховання спеціальності «Середня освіта. Здоров'я людини» з додатковою спеціалізацією «Фізична терапія та ерготерапія».

Виклад основного матеріалу. До нетрадиційних методів сучасної фізіотерапії, де використовуються природні чинники впливу на організм, учені відносять фітотерапію та ароматерапію. Основою обох цих методів є використання рослинної сировини (Любчик та ін., 2012; Солдатченко, 2011; Ужгородський національний університет. НДІ фітотерапії).

Фітотерапія, як метод лікування різних хвороб людини за допомогою рослин, є визнаною частиною наукової медицини. Доведено позитивний вплив рослин на організм людини (Солдатченко, 2011; Ужгородський національний університет. НДІ фітотерапії). Він пояснюється, у першу чергу, різними за хімічною структурою й терапевтичною дією речовинами, що містяться в цих рослинах. Найважливіші з них – це білки та амінокислоти, нуклеїнові кислоти, алкалоїди, вуглеводи, клітковина, глікозиди, сапоніни, жири, ефірні олії, гіркоти, феноли, флавоноїди, дубильні речовини, вітаміни тощо (Любчик та ін., 2012). Ароматерапія як напрям нетрадиційної медицини, що спрямований на лікування й профілактику різних захворювань, використовує тільки натуральні ефірні олії. Вони містять більше 200 компонентів, найбільш важливі з яких належать до таких класів вуглеводнів, як терпени і терпеноїди (Солдатченко, 2011).

Завдяки вмісту в рослинах широкого спектру хімічних речовин, їм притаманні властивості лікарських засобів офіційної медицини: протимікробна, противірусна, протигрибкова, антиалергенна, протизапальна, болезаспокійлива, спазмолітична, гіпотензивна, антиаритмічна, антисклеротична, діуретична, кровоспинна, імуномодельюча, жарознижувальна, жовчогінна, тонізуюча, послаблююча, відхаркувальна та ін. Порівняно із синтетичними аналогами, використання рослинних засобів вважається менш токсичним і менш агресивним (Любчик та ін., 2012). Науковці відзначають, що синтетичні аналоги речовин не завжди мають позитивний оздоровчий чи лікувальний

ефекти. Наприклад, синтетичний ментол, який є аналогом ментолу м'ятної олії й використовується у виробництві зубних паст та косметики, не може бути використаний у виробництві такого лікарського препарату, як валідол, адже він не має ніякого впливу на серцевий м'яз (Солдатченко, 2011).

В Україні клінічними дослідженнями ролі лікарських рослин у профілактиці захворювань і збереженні здоров'я людей займаються в НДІ фітотерапії Ужгородського національного університету (Ужгородський національний університет. НДІ фітотерапії). Окрім цього, наукова робота з вивчення впливу на організм людини ефірних олій, розробка методик їх застосування для лікування і профілактики різних захворювань здійснюється у Кримському державному медичному університеті ім. С. І. Георгієвського та Кримському НДІ фізичних методів лікування і медичної кліматології ім. І. М. Сеченова (Солдатченко, 2011).

Отже, дослідження вищеназваними авторитетними й потужними установами ролі лікарських рослин у профілактиці захворювань і збереженні здоров'я населення не є випадковим.

Тому, ураховуючи вищевикладене, нами пропонується обов'язкове ознайомлення майбутніх фахівців зі здоров'я людини, фізіо- та ерготерапії з такими нетрадиційними методами фізіотерапії, як фітотерапія і ароматерапія.

На факультеті фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка з 2017 року для підготовки бакалаврів відкрито спеціальність 014.14 Середня освіта (Здоров'я людини), яка передбачає додаткову спеціалізацію «Фізична терапія та ерготерапія». Згідно з навчальним планом, у IV семестрі передбачено викладання модуля «Основи фітології», який є складовою частиною дисципліни «Біологія з основами фітології».

Згідно з даними універсального енциклопедичного словника, фітологія – це наука про лікарські рослини, їхнє культивування та збір, зберігання рослинної сировини й виготовлення з неї лікарських препаратів (рослинних зборів і галенових препаратів) (Універсальний словник-енциклопедія. Фітологія).

Запропонований нами модуль «Основи фітології» містить години лекційних і лабораторних занять та години самопідготовки, і складається з таких частин:

1. Загальні відомості про лікарські рослини, їх заготівлю та лікувальні форми.
2. Групи лікарських рослин за їх властивостями та застосуванням (фітотерапія).
3. Ефірні олії рослин та їх застосування (ароматерапія).

Теоретичні заняття використовуються для вивчення теоретичного матеріалу, засвоєння понять, оволодіння певним колом навчально-практичних умінь.

З вербальними формами навчання чергуються лабораторні роботи. Їх виконання сприяє конкретизації та більш міцному засвоєнню знань, дозволяє активізувати процес навчання, підсилити в ньому пошукові, дослідницькі елементи, залучити студентів до логіки наукового вирішення питань.

Мета курсу – надання студентам знань про основні функції дикорослих та харчових лікарських рослин; основні групи біологічно активних речовин рослинного походження та їх значення в загальному лікувально-профілактичному процесі; основні правила збору лікарських рослин, сушіння та зберігання лікарської рослинної сировини; лікувальні форми, що містять лікарську рослинну сировину та принципи їх приготування; особливості поводження з отруйними рослинами; вплив дикорослих та харчових рослин на організм людини; особливості застосування рослин у фітотерапевтичній практиці, спортивній медицині, педіатрії, косметології.

Після вивчення курсу студенти повинні вміти: розпізнавати найбільш поширені лікарські й харчові рослини; розрізняти отруйні лікарські рослини; заготовляти і зберігати лікарську рослинну сировину та готувати з неї основні види лікувальних форм; підбирати відповідні лікарські та харчові рослини для загального оздоровлення організму, для використання при різних випадках у побуті та туристичних походах; підбирати відповідні лікарські та харчові рослини й аптечні збори для фітотерапії поширених захворювань; підбирати і використовувати лікарські та харчові рослини в косметології, педіатрії та спортивній медицині.

Розроблені теоретичні і методичні матеріали дослідження доцільно використовувати в навчально-виховному процесі закладів вищої освіти, у яких здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини, фізіотерапії та ерготерапії, а також у системі неперервної освіти фахівців зі здоров'я людини, фізіотерапії та ерготерапії з метою зростання їх професійного потенціалу й формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності.

Висновки.

1. Наукова доведеність позитивного впливу рослин на організм людини через вміст широкого спектру хімічних речовин і притаманні їм властивості лікарських засобів офіційної медицини; менша токсичність і менша агресивність рослинних засобів порівняно із синтетичними аналогами є основними причинами використання рослинних засобів із реабілітаційною та оздоровчою метою.

2. Для студентів факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка спеціальності 014.14 Середня освіта (Здоров'я людини) з додатковою спеціалізацією «Фізична терапія та ерготерапія», під час вивчення модуля «Основи фітології», пропонується оволодіння такими нетрадиційними методами фізіотерапії, як фітотерапія і ароматерапія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єв, В. Г., Єдинак, Г. А. (2007). *Фізична культура в школі (молодому спеціалісту)*. Кам'янець-Подільський (Arefiev, V. H., Yedynak, H. A. (2007). *Physical culture at school (for young specialist)*. Kamianets-Podilskyi).
2. Бандуріна, Є. В., Шпитальна, О. М. (2012). Застосування комплексної методики фізичної реабілітації при хронічному обструктивному бронхіті у чоловіків. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 6, 16-20 (Bandurina, E. V., Shpytalna, O. M. (2012). Application of complex method of physical rehabilitation in chronic obstructive bronchitis in men. *Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports*, 6, 16-20).
3. Бариляк, Л. Г., Грінченко, Б. В., Флюнт, І. С., Києнко, В. М. (2004). Застосування адаптогенів для реабілітації осіб із синдромом хронічної втоми та імунодисфункції чорнобильського генезу. *Медична гідрологія та реабілітація*, 2 (1), 4-19 (Baryliak, L. H., Hrinchenko, B. V., Fliunt, I. S., Kyienko, V. M. (2004). Application of adaptogens for the rehabilitation of persons with chronic fatigue syndrome and immune dysfunction of the Chernobyl genesis. *Medical hydrology and rehabilitation*, 2 (1), 4-19).
4. Бойчук, Т., Голубева, М., Левандовський, О. (2008). Концептуальні засади становлення і розвитку спеціальності «Фізична реабілітація» в Україні. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 3, 11–16 (Boichuk, T., Holubeva, M., Levandovskyi, O. (2008). Conceptual foundations of formation and development of the specialty "Physical rehabilitation" in Ukraine. *Physical education, sports and health culture in modern societies*, 3, 11-16).
5. Гаркуша, С. В. (2014). Інтегративний курс «Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні» як передумова формування професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Чернігів: ЧНПУ. Вип. 117. Серія «Педагогічні науки»*, 93-95 (Harkusha, S. V. (2014). Integrative course "Health technologies in physical education" as a prerequisite for the formation of the professional readiness of future teachers of physical culture. *Bulletin of Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University. Chernihiv: ChNPU. Issue 117. Series "Pedagogical sciences"*, 93-95).
6. Денисенко, Н. Ф., Аксьонова, О. П. (2010). *Через рух - до здоров'я дітей*. Тернопіль: Мандрівець (Denysenko, N. F., Aksionova, O. P. (2010). *Through movement – to health of children*. Ternopil: Traveler).
7. Джуринський, П. Б. (2012). Аналіз змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності. *Актуальні проблеми розвитку спорту для всіх: досвід, досягнення, тенденції*. Тернопіль, 360-364 (Dzhurynskyi, P. B. (2012). Analysis of the contents of the future physical culture teachers' training for health and conservation activities. *Actual problems of development of sport for all: experience, achievements, tendencies*. Ternopil, 360-364).
8. Івасик, Н., Очеретна, О., Чеховська, М. (2014). Підбір засобів фізичної реабілітації для дітей з порушенням ритму і провідності серця. *Молода спортивна наука України*, 3, 86-94 (Ivasyk, N., Ocheretna, O., Chekhovska, M. (2014). Selection of physical rehabilitation means for children with a violation of the rhythm and conduction of the heart. *Young Sport Science of Ukraine*, 3, 86-94).
9. Калинин, Л. А., Пономарева, А. Г., Мороз, В. Н., Чекирда, И. Ф., Емельянов, Б. Н., Миленина, А. И. (2008). Спорт и окружающая среда. *Вестник спортивной науки*, 4, 109-112. Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/n/sport-i-okruzhayuschaya-sreda> (Kalinkin, L. A., Ponomareva, A. H., Moroz, V. N., Chekirda, I. F.,

Emelianov, B. N., Milenina, A. I. (2008). Sport and environment. *Bulletin of Sport Science*, 4, 109-112. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/sport-i-okruzhayuschaya-sreda>).

10. Кулемзіна, Т. В. (2014). Немедикаментозні методи реабілітації у практиці спортивної медицини. *Спортивна медицина*, 1, 145-149 (Kulemzina, T. V. (2014). Non-medical methods of rehabilitation in the practice of sports medicine. *Sports Medicine*, 1, 145-149).

11. Харченко, М. С., Карамишев, А. М., Сила, В. І., Володарський, Л. Й. (1982). *Лікарські рослини і їх застосування*. К.: Здоров'я (Kharchenko, M. S., Karamyshev, A. M., Syl, V. I., Volodarskyi, L. Y. (1982). *Medicinal plants and their application*. K.: Health).

12. Любчик, В. Н., Мірошніченко, Н. В., Голубова, Т. Ф. (2012). Клінічне застосування ефірних олій рослин для аерофітотерапії на санаторному етапі реабілітації. *Фітотерапія*, 3, 22-26 (Liubchuk, V. N., Miroshnichenko, N. V., Golubova, T. F. (2012). Clinical application of essential oils of plants for aerophytotherapy at the sanatorium stage of rehabilitation. *Phytotherapy*, 3, 22-26).

13. Мегалінська, Г. П., Веденєєв, В. Д., Шаулко, В. В. (2016). Алгоритм раціонального використання деяких ефірних олій у навчальному процесі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 20. Біологія, Випуск 6*, 207-215 (Mehalinska, H. P., V. Viedenieiev, V. D., Shulko, V. V. (2016). An algorithm for the rational use of some essential oils in the educational process. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 20. Biology, Issue 6*, 207-215).

14. Рибалко, П. Ф., Гвоздецька, С. В., Прокопова, Л. І. (2016). Сучасні підходи до організації фізкультурно – оздоровчої роботи в закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 340-347 (Rybalko, P. F., Hvozdetzka, S. V., Prokopova, L. I. (2016). Modern approaches to organization of physical culture and health work in education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (57), 340-347).

15. Рибалко, П. Ф., Тарасенко, А. В. (2016). Особливості організації занять з фізичного виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості. *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення*, 127-132. Суми: Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка (Rybalko, P. F., Tarasenko, A. V. (2016). Features of organization of classes on physical education of students with low level of physical preparedness. *Modern problems of physical education and sports of various groups of the population*, 127-132. Sumy: Sumy SPU named after A.S. Makarenko).

16. Рибалко, П. Ф., Ганчева, В. І., Жуков, В. Л. (2018). Теоретичні та методичні засади рекреації та оздоровлення підлітків засобами активного туризму. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 151(2)*. 123-126 (Rybalko, P. F., Hancheva, V. I., Zhukov, V. L. (2018). Theoretical and methodological foundations of recreation and rehabilitation of adolescents by means of active tourism. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, Issue 151 (2)*, 123-126).

17. Руденко, А., Головенська, Н., Звіряка, О. (2010). Програма фізичної реабілітації осіб старшого шкільного віку із хронічним гастритом. *Молода спортивна наука України, Т.3*, 169-173 (Rudenko, A., Holovenska, N., Zviriaka, O. (2010). Program of physical rehabilitation of persons of senior school age with chronic gastritis. *Young Sports Science of Ukraine, Vol. 3*, 169-173).

18. Солдатченко, С. С. (2011). *Полная книга по ароматерапии. Профилактика и лечение заболеваний эфирными маслами*. Симферополь: Таврида (Soldatchenko, S. S. (2011). *A complete book on aromatherapy. Prevention and treatment of diseases with essential oils*. Simferopol: Tavrida).

19. Солодова, М. Б. (2016). Використання деяких ефірних олій як фактор оздоровлення в навчальному процесі. *Освіта і здоров'я підрастаючого покоління*, 1, 244-249 (Solodova, M. B. (2016). Use of some essential oils as a healing factor in the educational process. *Education and health of the younger generation*, 1, 244-249).

20. Спащина предків. Козацька медицина. Режим доступу: <http://spadok.org.ua/kozatstvo/kozatska-medytsyna> (Legacy of ancestors. Cossack medicine. Retrieved from: <http://spadok.org.ua/kozatstvo/kozatska-medytsyna>).

21. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»: Схвалена Указом Президента України від 12 січня 2015 року № 5/2015 (Strategy for Sustainable Development “Ukraine-2020”: Approved by the Decree of the President of Ukraine dated January 12, 2015, No. 5/2015).

22. Толкачова, О. В. (2009). Вплив рослинних ароматичних речовин на стан кардіореспіраторної системи дітей молодшого шкільного віку. *Фізична культура і спорт. Вісник Запорізького національного університету*, 1, 138-144 (Tolkacheva, O. V. (2009). Influence of plant aromatic substances on the state of cardiorespiratory system of children of junior school age. *Physical Culture and Sports. Bulletin of the Zaporizhzhia National University*, 1, 138-144).

23. Універсальний словник-енциклопедія. Фітологія. Режим доступу: <http://slovopedia.org.ua/29/53412/22928.html> (Universal Dictionary-Encyclopedia. Phytology. Retrieved from: <http://slovopedia.org.ua/29/53412/22928.html>).

24. Ужгородський національний університет. НДІ фітотерапії. Режим доступу: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/deps-ndi_phytother/history (Uzhgorod National University. Research Institute of Phytotherapy. Retrieved from: https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/deps-ndi_phytother/history).

25. Фурдичко, О. І., Никитюк, Ю. А. (2016). Історичні аспекти та перспективи розвитку лікарського рослинництва в Україні. *Агроекологічний журнал*, 16, 10-15 (Furdychko, O. I., Nykytiuk, Yu. A. (2016). Historical aspects and prospects of development of medicinal plant growing in Ukraine. *Agroecological journal*, 16, 10-15).

26. Христова, Т. Є. (2012). Сучасні підходи до фізичної реабілітації дітей, які часто хворіють на гострі респіраторні захворювання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 5, 119-123 (Khrystova, T. Ye. (2012). Modern approaches to physical rehabilitation of children who are often ill with acute respiratory diseases. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 5, 119-123).

27. Черкашин, Р., Валькевич, О., Білера, М., Матійчук, В. (2018). Вплив нефармакологічних засобів на тренувальну діяльність студентів вищих навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1 (41), 103-108 (Cherkashyn, R., Valkevych, O., Bilera, M., Matiichuk, V. (2018). Influence of non-pharmacological agents on the training activity of students of higher education institutions. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 1 (41), 103-108).

28. Яременко, О., Балакірева, О., Вакуленко, О. (2000). *Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи*. К.: Український ін-т соціальних досліджень (Yaremenko, O., Balakireva, O., Vakulenko, O. (2000). *Formation of a healthy lifestyle for young people: problems and perspectives*. K.: Ukrainian Institute of Social Studies).

РЕЗЮМЕ

Федорченко Александр, Цигура Галина, Куртова Галина, Кудин Сергей. Формирование знаний по нетрадиционным методам физиотерапии как важнейший фактор подготовки будущих специалистов по здоровью человека, физиотерапии и эрготерапии.

В статье рассматривается вопрос формирования знаний относительно нетрадиционных методов физиотерапии у будущих специалистов по здоровью человека, физио- и эрготерапии. Проанализирована научная литература по использованию растительных средств как элемента комплекса физиотерапевтических процедур с реабилитационной целью после различных заболеваний и в тренировочном и образовательном процессах.

Обосновывается целесообразность изучения модуля «Основы фитологии», важной составляющей которого является фитотерапия и ароматерапия, при подготовке студентов факультета физического воспитания специальности «Среднее образование. Здоровье человека» с дополнительной специализацией «Физическая терапия и Эрготерапия». Приведены цель, содержание этого модуля и программные результаты обучения.

Ключевые слова: здоровье человека, физическая реабилитация, физиотерапия, фитотерапия, ароматерапия, будущие специалисты по здоровью человека.

SUMMARY

Fedorchenko Oleksandr, Tsyhura Halyna, Kurtova Halyna, Kudin Serhii. Formation of knowledge about non-traditional methods of physiotherapy as an important factor for preparing future professionals on human health, physiotherapy and ergotherapy.

The article deals with the issue of formation of knowledge about non-traditional methods of physiotherapy for future specialists in human health, physiotherapy and ergotherapy. The scientific literature about herbal remedies as an element of the complex of physiotherapeutic procedures were analyzed. As a means of physical rehabilitation, phytotherapy and aromatherapy are recommended to use: for children and adults with a violation in the work of various organs and their systems; in practice of sports medicine and during training activities. With the advent of the concept of health-saving technology and its introduction in pedagogy, the elements of herbal medicine and aromatherapy find their application in the practice of teachers.

In order to improve the state of health, mood and to reduce the incidence of students, it is offered to use essential oils of plants in the educational process. It was found out that the main reasons for the use of herbal remedies with rehabilitation and recreational purposes were: scientific provement of the positive effect of plants on human organism through the contents of a wide range of chemical substances and properties of medicinal products of official medicine; lower toxicity and less aggressiveness of herbal remedies in comparison with synthetic analogues.

For students of the Faculty of Physical Education of the specialty 014.14. Secondary education (Human Health) with additional specialization "Physical therapy and ergotherapy" during the study of the module "Basics of phytology" it is offered acquaintance with such non-traditional physiotherapy methods as phytotherapy and aromatherapy. The purpose, the short content of the module and program learning outcomes are given.

Key words: human health, physical rehabilitation, physiotherapy, phytotherapy, aromatherapy, future human health specialists.

УДК 371.134.016:78 (043.3)

Олена Шевченко

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0001-7028-8888

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/240-249

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА КОНСОЛІДАЦІЙНИХ ЗАСАДАХ

У статті охарактеризовано методологічні підходи вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах. Розкрито поняття «вокальне мистецтво». На основі обґрунтування різних трактовок методологічних підходів у контексті даного дослідження визначено особистісний, національний та еколого-культурологічний підходи. Доведено, що центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки вчителів музики виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію особистісного, національного та культурологічного напрямів навчання за умови збереження змісту кожного з них.

Ключові слова: методологічні підходи, вокальне навчання, майбутні вчителі музики, консолідаційні засади.

Постановка проблеми. Розробка питання реалізації консолідаційного підходу у процесі вокального навчання зумовлена необхідністю забезпечення формування музично-фахової, методико-педагогічної компетентностей. Консолідаційне поєднання означених компетентностей визначає підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності.

У зазначеному контексті одним із важливих шляхів забезпечення вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах є визначення її методологічних підходів.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки майбутніх фахівців до діяльності у сфері музичного мистецтва (Е. Абдулкін, О. Єременко, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.).

Зазначена проблема висвітлена в науково-методичній літературі з різних кутів зору: історичного розвитку вокального мистецтва та вокального виконавства (В. Багадуров, М. Львов, І. Назаренко, О. Стахевич, А. Шавердян та ін.); мистецькознавчого – вивчення особливостей української вокальної педагогіки (В. Антонюк, Б. Гнидь, В. Іванов, Л. Прохорова та ін.); психологічного (В. Єрмолаєв, Б. Теплов, Л. Чистович, А. Зданович Р. Юссон та ін.); методичного – вивчення методичних підходів вокальної підготовки студентів (Ван Лей, Л. Василенко, О. Маруфенко, Н. Овчаренко, О. Стахевич, Ю. Юцевич та ін.).

Огляд фундаментальних праць із вокальної педагогіки, теорії вокального мистецтва та історії вокального виконавства свідчать, що серед проблем у напрямі вокальної підготовки майбутнього фахівця увага приділяється таким складовим, як техніка постановки голосу та фізіологія процесу голосоутворення (В. Антонюк, Д. Аспелунд, І. Назаренко), формування й розвиток вокальних здібностей особистості (Л. Дмитрієв, А. Вербова, В. Юшманов), здатність до співацької діяльності (Л. Василенко, Т. Левшенко, К. Матвеева, А. Менабені, А. Стахевич, Ю. Юцевич).

Мета статті – охарактеризувати методологічні підходи вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах.

Методи дослідження. Для з'ясування методологічних підходів вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах нами було використано теоретичні методи дослідження, а саме: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, конкретно наукові – метод термінологічного аналізу, застосування якого дозволило уточнити основоположні поняття дослідження; структурно-функціональний, що уможливив сутнісну характеристику виокремлених методологічних підходів.

Виклад основного матеріалу. З метою дослідження особливостей вокальної підготовки майбутніх музикантів-педагогів на консолідаційних засадах вважаємо за необхідне розкрити поняття «вокальне мистецтво», що визначається як виконання музики голосом, мистецтво передавати засобами співацького голосу ідейно-образний зміст музичного твору (Музыкальный энциклопедический словарь, 1990, с. 417).

Б. Гнидь розглядає «вокальне мистецтво» як систему й зазначає, що воно є синтетичним і складається з нерозривної єдності кількох специфічних елементів, як-то: музики, співу, слова, акторської майстерності (Гнидь, 1997, с. 5).

Слід зазначити, що дослідники вокального навчання (В. Антонюк, В. Багадуров, Л. Дмитрієв, Д. Люш, Р. Юссон та ін.) стверджують, що співацьке мистецтво становить вид музичного мистецтва, заснований на майстерності володіння співацьким голосом. Вокальна педагогіка як галузь вокального мистецтва вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих, індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання (Антонюк, 2000). Безперечно, спів – це, насамперед, володіння співацьким голосом. Вокальне навчання припускає «учений» спів (за висловом В. Антонюка). «Цей спів має свою логіку, свої закони виразності, вимагає свого звучання голосних, своєї особливої манери мовлення приголосних, своєї інтонаційної структури, тобто своїх специфічних координацій у роботі голосового апарату» (Саркисян, 1964, с. 27).

Доцільно підкреслити, що саме вокал вивчає процеси, які поєднуються у співі, – акустичні якості звуку, біофізичні механізми

голосотворення, психологічні аспекти пізнавально-творчої діяльності. Як визначає Л. Дмитрієв, вокал – це професійно сформований співацький голос. Розвиток вокальної педагогіки як самостійної науки, що ґрунтується на накопиченому багатому науковому потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики тощо), зумовлено дослідженням Р. Юссона (Юссон, 1974, с. 162). Тому вокальне навчання розглядається, з одного боку, як вокальне мистецтво, – вид музично-виконавської діяльності, що базується на майстерності володіння співацьким голосом; а з іншого – як результат наукового підходу до формування співацького голосу, який обґрунтовує процеси голосотворення і звукотворення (Колодуб, 1995).

У працях В. Антонюк, Д. Аспелунда, Л. Дмитрієва, О. Стахевича, Ю. Юцевича та ін. розглядаються технічні аспекти постановки голосу, особливості фізіології побудови голосового апарату й функціональні звуки голосотворення. У їх роботах мистецтво співу висвітлюється як складний психофізіологічний акт.

Орфоепічні норми звуковедення й систематизація навчального матеріалу викладена в наукових дослідженнях В. Багадурова, А. Додонова, Д. Євтушенко, О. Комісарова, В. Морозова, А. Саркісяна та ін. Психологічні форми роботи над вокальною інтонацією розроблені В. Єрмолаєвим, К. Злобіним, Р. Юссоном та ін. Знання законів і норм голосотворення, побудови голосового апарату, біофізичних і орфоепічних основ вокальної мови, особливостей та закономірностей виконавського процесу – всі ці знання повинні бути фундаментом для оволодіння майбутнім фахівцем основ співацької техніки. Таким чином, засвоєння теоретичної бази вокальної педагогіки є одним із важливих напрямів вокального навчання майбутніх фахівців (Василенко, 2003).

Якщо формування технічних навичок у майбутніх фахівців є першоосновою вокального навчання студентів, то його основним завданням повинен бути розвиток вокально-виконавських умінь та навичок. Виділяючи, (умовно), теоретичні, технічні та виконавські напрями вокального навчання, доцільно зазначити, що в комплексі вони зорієнтовані на кінцевий результат вокального навчання – сформованість співацької майстерності, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння студентами норм, традицій і цінностей вокального мистецтва і ґрунтується на розвитку в них технічних навичок, які повинні формуватися не тільки на власних відчуттях, але й на усвідомленні теоретичних принципів голосотворення майбутніх фахівців (Василенко, 2003).

Проте, засвоєний комплекс вокальних знань, умінь і навичок має базуватися на методологічних підходах як «сукупності найбільш загальних ідей та принципів, що застосовуються у вирішенні конкретних теоретичних та практичних завдань і забезпечує наукове обґрунтування, формування ідей та принципів, шляхів і засобів пізнання та практики» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 27).

У сучасній філософії проблема методу й методології обговорюється у філософії наук, системному підході, синергетиці, феноменології та ін. У контексті традиції, закладеної І. Кантом щодо критичної функції методології у ставленні до науки, її завдання полягає в тому, щоб із позицій минулого досвіду наукового знання, його історії аналізувати сучасний стан наукового пізнання, і на цій підставі прогнозувати подальший розвиток, усвідомлюючи, що будь-яке таке прогнозування має лише ймовірність і евристичність (Філософія, с. 484).

На думку С. Вітвицької, методологія займається теоретичними проблемами шляхів і засобів наукового пізнання й закономірностей наукового дослідження як творчого процесу (Вітвицька, 2003, с. 24). Таке розуміння основної функції методології є близьким до її тлумачення як «організації та регулювання процесу пізнання, розкриття його закономірностей, визначення його сутнісного змісту» (Орлов, 2003, с. 41-42).

Г. Падалка тлумачить методологічні засади в системі освіти як найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності (Падалка, 2008, с. 42).

Обґрунтування різних трактовок методологічних підходів дає можливість у контексті нашого дослідження визначити такі підходи:

- особистісний;
- національний;
- еколого-культурологічний.

Особистісний підхід передбачає врахування нагальних завдань особистісного розвитку (самозростання, саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації) та ствердження себе в педагогічній діяльності. На сучасному етапі особистісно-орієнтований підхід реалізується через мистецьку (зокрема вокальну) діяльність, яка передбачає саморозвиток суб'єктів навчального процесу. З позиції особистісно-орієнтованого підходу розкривається величезний простір для формування особистісно-психічних якостей майбутнього фахівця, активізується його мотиваційна сфера, реалізуються власні здібності, задатки й індивідуальні можливості.

Особистісний підхід характеризується усвідомленим ставленням педагога до студента як до творчої особистості з метою виявлення її креативних можливостей і здібностей. Реалізація цього підходу передбачає низку вимог:

- урахування психолого-фізіологічних особливостей студента-вокаліста, визнання його права бути самим собою, тобто індивідуальністю, яка має конкретну позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем;
- здійснення диференційованого підходу до фахового навчання студентів.

З цього приводу І. Бех зазначив, що вищі досягнення людини пов'язані з розвитком її особистісного потенціалу, за якого відбувається гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта (Гребенюк, 1996, с. 13).

На шляху реформування української системи освіти все більше звертається увага на розвиток особистості вчителя. Адже особистість – це суспільно-історично обумовлена організація психічних властивостей людини, знання якої дозволяють регулювати і прогнозувати її діяльність. З точки зору нашого дослідження, особистісний рівень психологічної організації індивіда – це спосіб (інструмент) оволодіння професією. Доречно зазначити, що у працях Л. Виготського особистість розглядається як «специфічна людська якість», а С. Рубінштейн вважав особистість носієм свідомості та виявом ставлення до світу, підкреслюючи спроможність людини виробляти це ставлення та займати певну позицію, – у цьому дослідник бачив фундаментальну функцію особистості (Евтушенко, 1967, с. 99). Від того, якою буде особистість учителя, залежить майбутнє нашого суспільства. «Особистість учителя, – зазначає дослідник А. Маркова, визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система ціннісних орієнтацій, мотивів, стилю; вона визначає унікальність та неповторність людини. Крім того, учена підкреслює, що з фаховими вміннями пов'язані «такі особистісні якості вчителя, як: розвинута здатність інтересу до іншої людини, прагнення до індивідуальності, усвідомлення того, що ефективним є той стиль, який супроводжується стійкими позитивними результатами; підхід до індивідууму як засобу переборювати шаблони у своїй діяльності» (Максимюк, 2005, с. 139).

Національна парадигма підготовки фахівців з мистецтва як діалектики особливого та загального в культурі забезпечує соціалізацію майбутніх фахівців, засвоєння ними національної й загальнолюдської культури і передбачає розвиток їх ціннісних орієнтацій у напрямі опанування національної культури, а також застосування в початковому процесі на рівні художнього пізнання, поряд із творами світового мистецтва, національної музики. Як підкреслює Г. Падалка, в умовах оновлення змісту вищої мистецької освіти розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціокультурної сфери неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури (Падалка, 2008, с. 16).

Аналіз наукової літератури доводить, що національні орієнтири в навчальному процесі є важливою умовою соціалізації майбутніх фахівців, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури й передбачають формування аксіологічного досвіду вихованців у національному контексті, що уможливорює формування їх художнього досвіду в такій площині, координатами якої виступають художні цінності (Философский словарь, 1986).

З'ясування цього завдання передбачає залучення студентів до усвідомленого цілеспрямованого охоплення зразків національної культури з

точки зору їх ціннісного ставлення до художніх явищ. Крім того, досягнення студентами «жанрово-стильового і емоційно-тонального розмаїття» (Падалка, 2008, с. 67) забезпечує цілісний педагогічний підхід до опанування національного в мистецтві; упровадження в навчальний процес національних зразків мистецтва в єдності з високохудожніми творами світового мистецтва, що забезпечується реалізацією національно-стильового підходу в навчальний процес. З цих позицій науковці стверджують, що широке охоплення національної музики і систематизація музичного матеріалу за історико-стильовими ознаками, спонукання учасників освітнього процесу до емпатійно-емоційного переживання української музики, утілення порівняльних підходів до усвідомлення національно-стильових ознак музичних творів, упровадження елементів композиторської творчості на національній основі у процес навчання визначають основні орієнтири забезпечення національно-стильових засад пізнання української вокальної музики.

Загалом, розвиток здатності студентів до визначення специфіки національного в мистецтві через відповідний комплекс художньо-виражальних засобів сприяє уникненню протиставлення культур, втіленню національних підходів у навчальний процес. Надання художній творчості національних авторів пріоритетного місця в навчальних програмах, формування в майбутніх фахівців особливої професійної відповідальності за розповсюдження кращих зразків національного мистецтва в суспільстві виступають одними із дійових шляхів утілення національних засад вокального навчання.

Отже, розвиток національної культури тлумачиться нами як процес урівноваження, взаємозв'язку загальнолюдських і національних цінностей, традицій, надбань. Крім того, національна культура передбачає досягнення всесвітньої мистецької спадщини на основі художньою пізнання національних витоків мистецьких образів. Це означає, що «універсально-загальнолюдське містить у собі індивідуально-національне» (Падалка, 2008, с. 66).

У нашому дослідженні особливого значення набуває *екологічна концепція* української вокальної школи, розроблена В. Антонюк, яка справедливо стверджує, що «вокальна школа як важлива частина українського культурного світу, є складною, здатною до відтворення, системою, яку живить конкретна діяльність фахових осередків і персоналій та загальне мистецьке середовище, основу якого має становити розвивальна й відповідальна часові інфраструктура, дбайлива організація культур творчих процесів, а також політико-економічні умови країни. Якщо культурне середовище зруйноване, має бути організована відповідна відновлювальна діяльність, яку правомірно називати еколого-культурною місією, а самих діячів – екологами культури (Антонюк, 2007, с. 62).

Національна «вокальна школа» – це історично сформоване стилістичне спрямування, яке формується тоді, коли виникає національна

композиторська школа, що висуває перед співаками обґрунтовані художньо-виконавські вимоги. У її національній манері знаходять відображення виконавські традиції, особливості мови, темперамент, характер та інші якості, характерні для конкретної національності (Музыкальный энциклопедический словарь, 1990, с. 417). Р. Калин у результаті експлікації досліджень феномену вокальної школи дійшла висновку, що її іманентними ознаками, які визначають специфіку, є: голос – інструмент, тіло співака, а також актуалізовані і пролонговані в часі рольові функції вчитель-учень. Важливим компонентом вокальної школи є вербальність, що своїми характеристиками суттєво впливає на її специфіку (Калин, 2013, с. 6).

Важливим культурологічним процесом є формування екологічної свідомості вокаліста. Воно має бути націлене на екологічну турботу про вокальне здоров'я: дотримання необхідних правил гігієни й режиму співака; дбайливе ставлення педагога до природи даного голосу (визначення типу голосу, знання репертуару, поступове ускладнення навантаження, психологічна сумісність тощо). Отже, вокальна екологія – категорія педагогічна, виконавська та валеологічна (Антонюк, 2007, с. 65). Тому вироблення екологічної свідомості співака є завданням вокального навчально-виховного процесу. Основними його методичними принципами є: відповідність вокально-педагогічного процесу етапам формування вокально-екологічної свідомості; інтелектуалізація емоцій; перцептивний зв'язок (слухові враження від концертів, вистав, спів педагога тощо). Сукупність даних принципів дозволить виробити систему екологічних знань вокальної індивідуальності, що стане відчутним результатом педагогічних зусиль, спрямованих на виховання голосу й художньої особистості.

Екологічна концепція української вокальної школи не зводиться до виховання голосу на матеріалі народних пісень. В. Антонюк розглядає її як «унікальне явище в лоні євро-азіатської культури, рушійною силою якої є утворення її інфраструктури, адекватної українській вокальній культурі в цілому; такої, що охопить всі види й форми діяльності учасників культурологічного процесу, які б забезпечували продуктивність та сприяли відтворенню кращих її традицій» (Антонюк, 2007, с. 76).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На вищезазначених теоретичних ідеях ґрунтується положення щодо провідної ролі консолідаційного підходу в системі підготовки майбутніх учителів музики. Із цих позицій, центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки вчителів музики виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію особистісного, національного та культурологічного напрямів навчання за умови збереження змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю та тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості й співіснування.

Узагальнюючи вищерозглянуті позиції, доцільно сформулювати висновок щодо своєчасності й необхідності розробки обраної проблеми. У статті висвітлено теоретичне підґрунтя підготовки фахівців із музичного мистецтва та її концептуальні засади. Матеріал, викладений у статті, засвідчує необхідність подальшого розроблення означеної проблеми в напрямках визначення шляхів забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців із музичного мистецтва у процесі професійної підготовки; специфіки формування музично-виконавської культури студентів; методики формування педагогічної майстерності студентів музичного мистецтва тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк, В. Г. (2000). *Постановка голосу*. К.: Українська ідея (Antoniuk, V. H. (2000). *Voice training*. K.: Ukrainian idea).
2. Антонюк, В. Г. (2007). *Вокальна педагогіка (сольний спів)*. К.: ЗАТ «Віпол» (Antoniuk, V. H. (2007). *Vocal pedagogy (solo singing)*. K.: Closed Joint-Stock Company "Vipol").
3. Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокальних і методичних компонентів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики* (дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02). К. (Vasylenko, L. M. (2003). *Interaction of vocal and methodological components in the process of professional training of future music teachers* (PhD thesis). Kyiv).
4. Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи*. Житомир: Житомир. пед. університет (Vitvytska, S. S. (2003). *Fundamentals of higher education pedagogy*. Zhytomyr: Zhytomyr. ped university).
5. Гнидь, Б. П. (1997). *Історія вокального мистецтва*. Київ: НМАУ (Hnid, B. P. (1997). *History of vocal art*. Kyiv: NMAU).
6. Гребенюк, Н. Є. (1996). *Основи вокальної методики*. Київ: Методичний кабінет навчальних закладів мистецтва і культури (Hrebeniuk, N. Ye. (1996). *Basics of vocal technique*. Kyiv: Methodological cabinet of education institutions of art and culture).
7. Евтушенко, Д. Г. (1967). О впеваании вокальных произведений. *Вопросы вокальной педагогики, Вып. 3*. М.: Музыка (Yevtushenko, D. H. (1967). On singing vocal works. *Questions of vocal pedagogy, Issue 3*. M.: Music).
8. Калин, Р. Й. (2013). *Конвергенція національних вокальних шкіл як феномен музичної культури (на прикладі діяльності українських співаків на сцені Большого театру в Москві у другій половині XX століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 17.00.03). Одеса (Kalin, R. Y. (2013). *Convergence of national vocal schools as a phenomenon of musical culture (on the example of the activity of Ukrainian singers on the stage of the Bolshoi Theater in Moscow in the second half of the twentieth century)* (PhD thesis abstract). Odesa).
9. Колодуб, І. С. (1995). *Питання теорії вокального мистецтва*. Харків (Kolodub, I. S. (1995). *Question of the theory of vocal art*. Kharkiv).
10. Максимюк, С. П. (2005). *Педагогіка*. К.: Кондор (Maksymiuk, S. P. (2005). *Pedagogy*. K: Condor).
11. *Музыкальный энциклопедический словарь* (1990). Г. В. Келдыш (гл. ред.). Москва: Советская энциклопедия (*Musical Encyclopedic Dictionary* (1990). H. V. Keldysh (Chief Editor). Moscow: Soviet Encyclopedia).
12. Орлов, В. Ф. (2003). *Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія*. К.: Наукова думка (Orlov, V. F. (2003). *Professional formation of future teachers of artistic disciplines: theory and technology*. K.: Scientific thought).

13. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)*. K.: Education of Ukraine).

14. Саркисян, А. В. (1964). О некоторых вопросах вокального искусства. *Вопросы вокальной педагогики*, Вып. 1. М.: Госмузиздат (сс. 9-29) (Sarkysian, A. V. (1964). *On some issues of vocal art. Questions of vocal pedagogy*, Issue 1. M.: Gosmunizdat (pp. 9-29)).

15. *Философский словарь* (1986). И. Т. Фролов (ред.). Москва: Политическая литература (*Philosophical Dictionary* (1986). I. T. Frolov (Ed.). Moscow: Political Literature).

16. *Філософія*, (2004). Х.: Прапор (*Philosophy*, (2004). Kh.: Prapor).

17. *Філософський енциклопедичний словник* (2002). В. І. Шинкарук (ред.). К.: Абрискос (*Philosophical Encyclopedic Dictionary* (2002). V. I. Shynkaruk (Ed.). K.: Abriskos).

18. Юссон, Р. (1974). *Певческий голос. Исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса*. Москва: Музыка (Yusson, R. (1974). *Singing voice. Studies of basic physiological and acoustic phenomena of a singing voice*. Moscow: Music).

РЕЗЮМЕ

Шевченко Елена. Методологические подходы вокальной подготовки будущих учителей музыки на консолидационных началах.

В статье охарактеризованы методологические подходы вокальной подготовки будущих учителей музыки на консолидационных началах. Раскрыто понятие «вокальное искусство». На основе обоснования различных трактовок методологических подходов в контексте данного исследования определены личностный; национальный и эколого-культурологический подходы. Доказано, что центральным звеном обеспечения эффективности подготовки учителей музыки выступает внедрение консолидационного подхода, обеспечивающего взаимодействие личностного, национального и культурологического направлений обучения при условии сохранения содержания каждого из них.

Ключевые слова: методологические подходы, вокальное обучение, будущие учителя музыки, консолидационные основы.

SUMMARY

Shevchenko Olena. Methodological approaches to future music teachers' vocal training on consolidation basis.

The article describes methodological approaches to vocal training of future music teachers on consolidation basis. The concept of "vocal art" is revealed. "Vocal art" is defined as performance of music in a voice, the art of transmitting, by means of a singing voice, the ideological content of a musical work. Based on justification of various interpretations of methodological approaches in the context of this research, personal, national and ecological-cultural approaches are determined. It is proved that the main link in ensuring effectiveness of music teachers training is introduction of a consolidation approach that ensures interaction of the personal, national and cultural directions of education, provided that content of each of them is preserved.

In the study vocal training is considered, on the one hand, as vocal art, – a kind of musical-performing activity based on the mastery of a vocal voice; and on the other hand – as a result of a scientific approach to the formation of a singer's voice, which substantiates the processes of voice and sound creation.

In order to find out methodological approaches to future music teachers' vocal training on consolidation basis, were used theoretical methods of research, namely: general scientific – analysis, synthesis, abstraction, comparison and generalization, specific scientific – a method of

terminological analysis, application of which allowed to clarify the fundamental concepts of research; structural-functional, which enabled defining essential characteristic of isolated methodological approaches.

Summarizing discussed above positions, it is advisable to formulate conclusions on timeliness and necessity of developing the chosen problem. The article outlines theoretical basis for musical art specialists' training and its conceptual foundations. The ideas outlined in the article confirm the need for further development of the identified problem in the directions of determining the ways of ensuring competitiveness of future specialists in the field of music art in the process of training; specifics of formation of students' musical-performing culture; methods of forming pedagogical mastery of musical art students, etc.

Key words: *methodological approaches, vocal training, future music teachers, consolidation principles.*

УДК 378.147:78.08]:[373.011.3-051:78](043.3)

Сергій Шип

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-2569-4240

Чень Цзицзянь

Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-4213-9057
DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/249-261

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО СИСТЕМНО-ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО МУЗИЧНИЙ ТВІР

Стаття присвячена формулюванню основних положень теорії цілісного уявлення вчителів музичного мистецтва про музичний твір і репрезентує дві педагогічні стратегії формування здатності фахівців даного освітнього профілю до подібного уявлення. Запропоновано дві стратегії організації педагогічних зусиль, спрямованих на формування цілісного уявлення про музичний твір. Перша з них має більш раціональний і послідовний характер, базується на аналітичних діях та послідовному освоєнні «вузлових моментів» композиції (експозицій, зв'язок, реприз, кульмінацій, кадансів тощо). Друга стратегія передбачає дотримання холістичного підходу до форми й образного змісту протягом усього процесу освоєння твору, фокусує увагу на головному тематизмі, розглядає музичну форму як процес становлення художньої концепції, вимагає роботи над деталями форми і нюансами смислу тільки в контексті загального творчого задуму музичного твору.

Ключові слова: *цілісне уявлення, музичний твір, учитель музики, педагогічна стратегія.*

Постановка проблеми. Уявлення – це атрибутивна властивість людської психіки. Його важливість для становлення біологічного виду *homo sapiens*, для поведінки людей і розвитку всієї людської цивілізації важко переоцінити. Роль уявлення є особливо очевидною у творчій діяльності людини.

Предметом нашого розгляду є різнобічна та складна діяльність вчителя музичного мистецтва, у якій поєднуються функції музикознавця-інтерпретатора й музиканта-виконавця. Учителю має бути здатним самостійно досягнути форму і зміст музичного твору та виконати його відповідно до задуму автора. Учителю також має бути здатним до чіткого усвідомлення і роз'яснення своїм учням художнього сенсу музичного твору будь-якої складності. Для виконання цих важливих функцій вчителю потрібно мати цілісне уявлення про музичний твір.

Аналіз актуальних досліджень. З цього слідує, що формування цілісного уявлення про музичний твір є важливим завданням фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в закладах середньої та вищої освіти. Таке завдання вирізняється високою складністю та, поки що, недостатньою теоретичною вивченістю. Певні підстави для його постановки дають висловлювання видатних музикантів-виконавців (І. Браудо, Г. Коган, К. Кондрашин, Г. Нейгауз, А. Рубінштейн, С. Савшинський та ін.). Більш докладно питання цілісної інтерпретації музичних творів висвітлюється в дослідженнях С. Вартанова, Н. Калашникової, І. Могилевської, які пов'язані з підготовкою професійних музикантів-виконавців.

Що стосується формування цілісних уявлень у музикантів-педагогів, то дане питання обговорюється тільки в загальному вигляді в контексті завдань музично-виконавської підготовки фахівців цього освітнього напрямку (праці В. Буцяк, Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Лі Юе, Н. Мозгальнової, Г. Ніколаї, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Полатайко, А. Растригіної, О. Ребрової, О. Устименко-Косорич, О. Щолокової та ін.). Отже, цілісне уявлення майбутнього вчителя музики про твір, який він має інтерпретувати, поки що не стало предметом спеціального музично-педагогічного дослідження та методичної розробки.

Мета нашої статті – сформулювати основні положення теорії цілісного уявлення вчителів музичного мистецтва про музичний твір і репрезентувати дві педагогічні стратегії формування здатності фахівців даного освітнього профілю до подібного уявлення.

Методи дослідження. Для реалізації мети у статті використано комплекс взаємоузгоджених методів: контент-аналіз наукових джерел – для визначення методологічних засад та утворення теоретичної бази дослідження; узагальнення емпіричного досвіду музично-педагогічних спостережень – для уточнення специфіки цілісних уявлень про музичний твір у сфері музично-виконавської діяльності; системно-структурний, семантичний, синергійний, інтертекстуальний аналіз музичних творів – для

диференціації уявлень студентів про матеріально-звукову, інтонаційно-мовленнєву, композиційну та стильову цілісність музичних творів; метод проектування – для розробки методичних стратегем.

Виклад основного матеріалу. Спочатку розглянемо, що являє собою *цілісне уявлення про музичний твір*. За визначенням словника під редакцією Гуревича, у психології під уявленням розуміється «...образ предмета (або явища), що виникає у свідомості завдяки уяві або на основі вражень, отриманих у минулому» (Гуревич, 2007, с. 487). Підкреслимо, що родовим поняттям даної дефініції (*genus proximum*) є поняття «образу». Цей момент одразу намічає зв'язок психологічного трактування зі сферою естетичних знань і теорією музичної семантики.

Визначимо *цілісне уявлення про музичний твір* як багаторівневий та багатогранний художньо осмислений **образ музичної форми**, у створенні якого беруть участь перцептивні та когнітивні психологічні механізми, який творчо відбиває формальні та семантичні властивості музичного твору і виконує функцію інваріанта дій з музично-педагогічної інтерпретації.

З психологічної точки зору, будь-яке уявлення про музичний твір є цілісним феноменом. Але цілісність буває різною: елементарною і складною, слабкою та міцною, достатньою для діяльності або недостатньою. І уявлення бувають різними за якістю: чіткими або розпливчастими, стійкими або швидкоплинними, добре узгодженими з об'єктом або неадекватними, конкретно-одиничними або узагальненими. І самі музичні твори бувають з погляду цілісності дуже різними: завершеними й незавершеними («відкритими»), створеними шляхом механічного поєднання частин, або аглютинації, дедуктивного умовиводу або неупередженого фантазування тощо. Отже, перш ніж будувати методику педагогічного впливу на цілісне уявлення майбутнього вчителя музики, потрібно більш прискіпливо придивитися до можливостей диференціації різних якостей цього феномену.

Специфіка теоретичного підходу до формування цілісного уявлення про музичний твір, який пропонується в даній публікації, визначається двома моментами: а) трактуванням феномену музичного твору як багаторівневої цілісності; б) диференціацією видів цілісності музичних явищ та їх образів.

Принципове значення має трактування об'єкту уявлення – **музичного твору**. Останній розглядається як складний предмет, що має свої нерозривно зв'язані та взаємно відповідні формальну й семантичну сторони. Структура цілісного образу твору, що виникає в уявленні музиканта-інтерпретатора, має ізоморфно відповідати формальній та семантичній структурі самого музичного артефакту. Для того, щоб успішно формувати в майбутнього вчителя музичної культури цілісне уявлення про твір, потрібно, насамперед, чітко розуміти цілісній устрій форми даного

конкретного твору. Остання характеризується як багаторівнева структура, що складається з фонічного, інтонаційно-мовленнєвого, композиційного та стильового рівнів музичної форми¹. Елементи цих рівнів, їх сполучення і стосунки мають потенціальну здатність викликати у слухачів уявлення, що мають свої відповідні структури та певну цілісність.

Услід за методологами наукового знання, ми вирізняємо **декілька видів цілісності** природних та віртуальних об'єктів. Поняття «цілісність» так само, як і пара категорій «ціле і частини», які, на перший погляд, здаються само собою зрозумілими, насправді не так легко пояснити й адаптувати до потреб музичної педагогіки. Ще в античній філософії було запропоновано розрізняти цілісність та «цілокупність» (Аристотель). Принципово нове вирішення проблеми стосунків «цілого і частин» було запропоновано в діалектиці Г. Гегеля. Наступний крок до заглиблення в сутність феномену цілісності був зроблений у XX ст. у руслі так званого системно-структурного підходу (М. Богданов, Л. Фон Берталанфі, Г. Щедровицький та ін.). Згідно з постулатом даного підходу, будь-яка цілісна річ має певну структуру й характеризується якість, які не властиві окремо взятим її частинам (елементам). Останні виникають у результаті взаємодії елементів у певній системі зв'язків (І. Блауберг, Б. Юдін (Блауберг, Юдин, 1983)). Опираючись на метанаукову традицію диференціації цілісних явищ, у подальшому вивченні уявлення про музичний твір ми виходимо з можливості розрізнення трьох типів цілісних об'єктів (зокрема – уявлень про музичний твір).

Перший тип цілісності відображення музичного твору в уявленні людини можна назвати **музично-психологічним сингуляром**. Цей неологізм ми вивели з латинського *singularis*, що значить «1) окремий, одиничний, відокремлений, ізольований; ...4) особливий, своєрідний; 5) єдиний у своєму роді...» (Дворецкий, 1986, с. 711). Даний вираз вдало охоплює кількісну та якісну сторони саме недиференційованого художнього враження. Останнє не тільки є окремим та одиничним, але також своєрідним і неповторним явищем, що точно відповідає специфіці художнього феномену. Отже, сингуляри (у контексті даного дослідження) – це нероздільно цілісні образи музичних об'єктів, у яких сприйняття та мислення не виокремлює ніяких частин і елементів, де ціле – суть одне. До таких уявлень належать, скажімо, образ краплини води, образ точки, уявлення про «нуль» та «одиницю», психологічний гештальт якоїсь емоції, нота (одиничний знак системи європейської музичної писемності), звук удару палички по мембрані барабану тощо. Таким унікально-одиничним уявленням є синкретичне враження дитини про музичний твір.

Другий тип цілісності образу музичного твору визначимо як **сукупність** (також допустимо користуватися термінами *цілокупність*, *агрегативна цілісність*, *агрегат*). Під цим маються на увазі такі образи

¹У цьому ми опираємося на концепцію музичної форми, представлену в книзі С. Шипа (Шип, 1998)

музичних творів, у яких чітко розрізняються елементи і структури, але не спостерігається порядку, ознак організації, унаслідок чого цілісність форми має умовний характер. Агрегативно-цілісними уявленнями є, наприклад, образи купки цегли, неупорядкованого рядку книг на полиці, звучання інструментів оркестру, який «налаштовується» перед початком виконання музики. Агрегативний образ музичної форми складається у слухача, якщо він не помічає ніяких ознак порядку у стосунках між елементами, частинами, розділами звукової форми. Йдеться, наприклад, про часовий або просторовий порядок розташування елементів, про ієрархічні, причинно-наслідкові та інші відношення між елементами. У своєму абсолютному вираженні такі уявлення не спостерігаються, але як можливість і тенденція вони проявляють себе, на жаль, досить часто.

Третій тип цілісності уявлень про музичний твір співвідноситься з поняттям *системи*. Системи, за загальноприйнятим розумінням – це цілісні об'єкти, що мають ознаки впорядкованості стосунків між елементами і структурами. До системних цілісних феноменів та відповідних психологічних образів належать інструменти та знаряддя людей (сокира, фортепіано, комп'ютер), вербальна мова, теорія рухливого контрапункту С. Танєєва, домажорна інвенція І. С. Баха та безліч інших подібних образів.

Серед системних явищ навколишнього світу варто виділити *організми* – цілісні об'єкти, які характеризуються не тільки складною багаторівневою структурою, але також таємничим телеологічним смислом всієї системної цілісності. Мабуть, є сенс і в тому, щоб вирізнити органічно-цілісні уявлення. Але до такого глибокого занурення у психологічні глибини ми зараз не готові. Висловимо тільки інтуїтивну впевненість у тому, що справжні твори мистецтва, як і справжні їх інтерпретації, відносяться до органічного типу цілісності.

Щоправда, на практиці не виключені ситуації, коли музичний твір виступає в уявленні деякого індивіда або як суцільна єдність (з прийнятого погляду – сингуляр), або як лінійне механічне поєднання елементів (агрегативна цілісність). Подібні прикрі випадки складають чималу проблему фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони спостерігаються і у професійній музично-освітній практиці. Дуже конкретно і прямо про виконання твору в характері агрегативної цілісності висловився С. Рахманінов: «Приступая к изучению нового сочинения, чрезвычайно важно понять его общую концепцию, проникнуть в основной замысел композитора..., до тех пор, пока студент не сможет воссоздать основную идею сочинения..., его игра будет напоминать своего рода музыкальную мешанину» (Рахманинов, 1980, с. 232). «Мішанина» – це влучна метафора звукової форми музичного твору, виконаного на основі агрегативно-цілісного уявлення музиканта-інтерпретатора.

Окреслені типи цілісності інтерпретуються нами як **ступені досконалості цілісного уявлення** майбутніх учителів музики про музичний твір. Найпростіші синкретичні уявлення (сингулярні враження) виникають природно і стихійно в акті неупередженого сприйняття музичних творів. Агрегативно-цілісні уявлення теж складаються в майбутніх учителів музичного мистецтва нібито «самі по собі», у процесі знайомства з музичними творами, їх розучування в класі музично-виконавської підготовки. Однак, найбільш необхідні для фахової діяльності вчителя системно-цілісні уявлення не є простим і гарантованим «продуктом» навчального процесу. Вони потребують спрямованого педагогічного впливу.

Отже, завданням музично-педагогічної думки є знаходження оптимальних методів формування здатності майбутнього вчителя музичного мистецтва до системно-цілісного, в ідеалі – органічно-цілісного уявлення про музичний твір.

Рішення такого завдання є дуже непростою справою. Воно має, перш за все, урахувати очевидний та іманентний музичній педагогіці індивідуальний підхід до учня. Кожна людина унікальна й неповторна. Коли йдеться про мистецьку освіту, ця аксіоматична теза набуває особливої значущості, бо художня діяльність, як ніяка інша, актуалізує і розвиває індивідуально-неповторні властивості особистості. Якщо практична педагогіка мистецтва прагне до певної методики, то вона (усвідомлено чи підсвідомо) рухається до певної універсалізації, уніфікації педагогічного впливу на учнівський колектив, який складається з неповторних особистостей. Так виникає добре відомий педагогічній психології «конфлікт інтересів». Цей неминучий конфлікт може бути значно пом'якшений за умови забезпечення компромісу між індивідуальною неповторністю учнів і типологічною спрямованістю педагогічного методу. Необхідність знаходження компромісного рішення розглянутої педагогічної проблеми спонукає нас до розробки методики, що базується на принципі стратегем.

Стратегема (або стратагема) – це слово, що безпосередньо стосується воєнної справи (давньогрецьке слово *στρατήγία*, від якого походить сучасний термін, буквально означає «військо», «армія». Найчастіше воно розуміється сьогодні у значенні «воєнної хитрощі», навіть засобів «обману». Цьому уявленню сприяє популярна література, що знайомить із досвідом стратегічних хитрощів старовинних китайських полководців (Воеводин, 2004; Криппендорф, 2006). Втім, не варто ототожнювати стратегему з обманом. У буквальному значенні, яке І. Дворецький приймає з посиланням на Полібія, *стратегема* (*στρατήγημα*) – це «дія (розпорядження) головнокомандувача, стратегічний маневр» (Древнегреческо-русский словарь, с. 1510). Це значення підкреслюється словами відомого давньоримського автора – Секста Юлія Фронтіна, який тлумачив слово *στρατηγικήματα* як «вправні дії полководців»: «Завдяки цьому полководці отримують у своє розпорядження

зразки продуманості і прозорливості, якими буде насичуватися їх власна здатність самим придумувати і створювати подібні військові плани; крім того, порівняння з уже перевіреним досвідом дозволить не боятися наслідків нових задумів» (Фронтин).

У подібному широкому смислі слово «стратегема» може знайти використання в педагогічній науці та практиці. У нашому розумінні **педагогічна стратегема** – це певний модус здійснення педагогічного впливу, який раціонально поєднує конкретні методи, форми і умови навчального процесу, і осмислюється викладачем як один із можливих варіантів досягнення чітко поставленої дидактичної мети.

З цього визначення слідує, що педагогічні стратегеми виникають і мають сенс в обставинах, коли можливі принципово різні шляхи досягнення педагогічної мети (якщо різниця не принципова – немає підстав для такого ускладненого розуміння проблеми методичного забезпечення педагогічного процесу).

Повертаючись до проблеми формування цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музичного мистецтва, зазначимо, що рішення даної педагогічної проблеми може мати принципово різні шляхи. Отже, є можливість запропонувати щонайменш дві педагогічні стратегеми, що передбачають єдину логіку вдосконалення цілісного уявлення майбутнього вчителя музики про музичний твір у процесі навчання, а саме: послідовну еволюцію від первинного сингулярно-цілісного образу до все більш чіткого, деталізованого, стабільного, узагальненого і пластичного уявлення про форму і зміст твору, тобто до його органічно цілісного концепту, який отримує втілення в конкретних версіях виконання даного твору.

Перша стратегема отримала робочу назву методики **«каркасного будівництва»**. Згідно з цим принципом, формування цілісного уявлення про музичний твір здійснюється шляхом послідовних дій, аналогічних сучасному принципу будівництва багатопверхових споруд. Спочатку закладається фундамент майбутньої цілісної музичної «будівлі». Даному етапу відповідає попередня підготовка до оволодіння музичним твором. До необхідного фундаменту належить, перш за все, створення музично-перцептивної та технічно-виконавської бази. Кожний педагог знає, що перед тим, як почати освоювати певний художній твір, учень має оволодіти основними слуховими та моторно-тактильними навичками, як кажуть виконавці – технічною базою. Потім зводиться каркас будівлі: будуються капітальні стіни чи стовпи-опори, укладаються балки, створюються міжповерхові перекриття. Музично-педагогічним аналогом до цієї технологічної фази будівництва є «побудова» уявленого інтонаційно-мовленнєвого (мелодичного), ладотонального (гармонічного) і тематичного каркасу твору. Після того, як основний каркас (скелет) твору набуває міцності і тривалості в часі (тобто добре запам'ятовується), можна переходити до «заповнення міжповерхового

простору»: уточнення деталей фактури, агогічних, динамічних та артикуляційних відтінків, мелізматички, використання педалі тощо.

Дана стратегема є найбільш уживаною на практиці. Вона знайшла віддзеркалення і в музично-методичній літературі. Наприклад, М. Фейгін дає їй таку характеристику: «Педагог приступає до роботи над добре відомим йому твором; у нього є чіткий виконавський задум; він розуміє шлях втілення цього задуму. Учень же спочатку не має жодного уявлення про твір. Звідси найпростіший висновок: дати учневі готове і якомога чіткіше уявлення, яке й послужить йому дороговказом у подальшій роботі, тобто зіграти йому твір, може бути, навіть кілька разів (або запропонувати прослухати наявну запис); роз'яснити характер, повідомити додаткові відомості про композитора, стилі, епохи. Такий початок роботи над твором – з позиції авторитарної педагогіки – цілком переконливий» (Фейгін, 1968, с. 26).

Зауважимо, що М. Фейгін зв'язує охарактеризований принцип роботи з «авторитарним» педагогічним стилем. На нашу думку, зв'язок-залежність між охарактеризованим принципом оволодіння формою й авторитарним педагогічним стилем є імовірним, хоча і необов'язковим. «Каркасна» стратегема може знайти реалізацію і в контексті педагогіки співпраці, у парадигмі розвивального навчання. Відомими перевагами даної стратегії є надійність, упевненість викладача в успішності правильного освоєння звукової форми твору «крок за кроком»; гарна перспектива поступового охоплення форми всього твору на всіх рівнях її організації; можливість контролю розуміння й точного виконання кожного елементу інтонаційної моделі твору.

Недоліком цього шляху є утворення у студента стереотипного «індуктивного» погляду на музичний твір, його розуміння «в напрямку» від деталі до цілого на будь-якому ярусі складної організації форми та смислу конкретного художнього артефакту, а звідси – можливість втрати холистичного аспекту, погляду на форму «зверху вниз», тобто від цілісного архітектонічного уявлення, цілісного смислу до усвідомлення устрою окремих структур та їх образного «наповнення». Меншою вадою даної методичної стратегії є недооцінка деталей та нюансів, які можна вважати другорядними лише в конструктивному сенсі. Це також може негативно вплинути на інтерпретацію, оскільки з погляду художнього смислу кожна сторона й деталь форми, кожний нюанс несуть певне семантичне навантаження і можуть стати вирішальними чинниками художнього впливу на слухача, головними «носіями» образного смислу всього твору.

Установлено, що стратегема «каркасного будівництва» цілісного уявлення про музичний твір передбачає, насамперед, застосування «стереоскопічного» (тобто багатомірного) аналізу музичної форми. Йдеться про усвідомлення темпоральних і квазі-просторових лінійних структур форми, а саме: ритміки, мелодики, акордики, динамічних, темпових,

тембральних, артикуляційних змін, фразової та композиційної структур. Аргументовано, що істотним завданнями даної стратагеми є виявлення вузлових моментів форми («опор», за термінологією Б. Яворського) – «ладотонального скелету», кадансових зон, поворотних точок у послідовності гармонічних і тематичних змін, драматургічних закономірностей. Установлено, що ефективним методичним прийомом для даного етапу роботи є – за прийнятим нами терміном – «компресія тональної структури». Під цим розуміється зведення всієї структури ладотональних змін та акордових послідовностей, що спостерігаються у творі, до простої звукової схеми (на зразок «методу редукції» Г. Шенкера (Холопов, 2006; Pankhurst, 2008)). Завершальним етапом «каркасного будівництва» цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики є розробка інтерпретаційного проекту твору, який має врахувати всі практично освоєні й художньо осмислені структури форми.

Недоліки «будівельної» стратагеми можуть бути компенсовані. Цьому має сприяти друга запропонована стратегема, яка визначається як **«органічне вирощування»**. У даному типовому варіанті педагогічна робота опирається на образ живого організму, який «зростає». Він змінюється в обсязі та в деталях, однак зберігає на кожній фазі свого розвитку незмінну морфологічну структуру (тобто, виявляє самоподібність). З самого початку він виявляє певний образний характер, структурний напрямок і смислову домінанту змін. На практиці це означає, що студент із перших кроків роботи над певним твором має усвідомити його цілісний образ, основні художні ефекти, загальне враження, яке має створити акт звукового втілення (або словесний коментар) форми. Зрозуміло, що смисловий інваріант (робоча концепція твору, її виконавський план) може й має змінюватися у процесі вдосконалення технічної сторони інтерпретації. Однак наявність остаточного образу твору дозволяє свідомо працювати над кожним окремим елементом чи властивістю форми, не втрачаючи зв'язку з іншими компонентами форми та цілісним змістом, який був с початку схопленим і закріпленим у віртуальному інваріанті форми твору.

Реалізація «стратагеми вирощування» знаходиться в антагоністичному протиріччі з авторитарним стилем музичної педагогіки. Вона передбачає самостійну роботу учня при участі викладача, який виконує функції радника, делікатного критика, співучасника творчого пошуку. До такого принципу роботи були схильні славетні музичні педагоги: Ф. Ліст, Г. Нейгауз, М. Рубінштейн та ін. Як зауважив засновник російської скрипкової школи Л. Ауер: «Уже багато років тому я вчив (я і тепер пишаюся тим, що завжди наполягав на цьому великому принципі) своїх учнів, що вони повинні виражати власну індивідуальність, а ні в якому разі не мою» (Ауер, 1965, с. 100). Наведемо також висловлення славетного майстра піаністичного мистецтва І. Гофмана: «... Я навчився в Рубінштейна

розуміння тієї важливої істини, що звуко-образна концепція, навіяна чужою грою, народжує в нас лише скороминущі враження, вони приходять і йдуть геть, у той час як самостійно створена концепція залишається і зберігається як наша власна» (Гофман, 1961, с. 34).

У процесі проведеної формуально-експериментальної роботи було з'ясовано, що методична стратагема «виращування» ґрунтується на холістичному підході, передбачаючи на першому етапі роботи виявлення в тексті музичного твору і досконале практичне освоєння цілісних композиційних елементів (своєрідних «зерен»), що отримують функцію репрезентантів формального задуму і художнього смислу всього артефакту. Наступні кроки формування цілісного уявлення полягають у розширенні інтонаційного поля та композиційного простору «навколо» засвоєних елементів аж до опанування текстом твору у всьому обсязі. У цьому процесі первинні враження поглиблюються чи навіть змінюються. Означена методика, у порівнянні зі стратегемою «каркасного будівництва», є більш складною, бо вимагає творчого підходу від студента та викладача. Втім, вона є й більш ефективною з погляду формування органічно-цілісного уявлення про твір, кожна сторона й деталь якого стають зрозумілими з боку їх фізичних властивостей, мовних функцій, архітектонічної ролі, образного змісту та стилю. Для стратегеми «виращування» найбільш специфічними є методи інтертекстуального аналізу (він є доречним вже на самому початку роботи), наративної експлікації композиційної логіки інтерпретаційного проекту.

Яку стратагему краще обирати викладачеві на початку формуальної роботи, яка з них є найбільш ефективною на етапі завершення процесу освоєння музичного твору, як можна поєднати різні стратагеми між собою – усі такі питання є цілком правомірними. Щоправда, їх важко розв'язати тільки на основі теоретичних міркувань. Вони потребують значного досвіду спостережень і експериментальної роботи. Апріорі можна тільки зауважити, що обрання тієї чи іншої стратагеми обумовлюється такими чинниками: а) психологічними властивостями особистості студента (скажімо, загальними та музичними здібностями, власним досвідом інтерпретаційної діяльності, особливостями сприйняття і пам'яті тощо); б) властивостями музичного твору (мірою технічної та психологічної складності, рисами композиції); в) конкретним навчальним завданням (знайомство з твором, формування навичок інтерпретації, підготовка концертної програми тощо).

Важливо доповнити, що охарактеризовані стратегеми не виключають одна іншу. Їх можна використовувати послідовно: почати з ідеї «виращування», потім вибудувати деякі каркасні конструкції твору (припустимо, тонально-тематичну), після чого знову повернутися до принципу виращування в роботі над фактурою композиції. Таке припущення викликає численні запитання щодо можливостей поєднання елементів обох стратегем, а також і щодо можливості утворення нових педагогічних

стратегем (якщо будуть знайдені ефективні, але при цьому принципово різні типові варіанти). Ми вважаємо, що викладач високої кваліфікації може знайти багато можливостей для комбінування й розвитку педагогічно-стратегемного підходу.

Отже, ми приходимо до таких **висновків**:

Цілісність – необхідна якість форми й художнього змісту музичного твору. Композитор прагне створити композицію, яка справляє цілісне враження на слухача. Таку саму ціль ставить перед собою музикант-виконавець. Аналогічна ціль стоїть і перед учителем музичного мистецтва, який демонструє учням музичний твір або пропонує їм педагогічно спрямовану словесну інтерпретацію. Отже, учитель музики має оперувати цілісним уявленням про твір, який він виконує або пояснює учням. Тому формування цілісного уявлення про музичний твір є першорядною проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя музики в закладах системи педагогічної освіти.

Установлено, що *уявлення* трактується у психологічній літературі у трьох значеннях, а саме: а) як «сліди», що залишаються після припинення безпосереднього впливу подразника на перцептивну систему; б) як чуттєві образи певного явища, що зберігаються в пам'яті і можуть бути довільно (як продукти уяви) актуалізуватися, стати конкретними переживаннями; в) як образи певного явища, що мають функцію «квантів» емпіричного знання, а саме – усвідомленість, абстрагованість, узагальненість, системність. *Цілісне уявлення про музичний твір* – це складний психологічний феномен, який виникає на основі функціонування психологічних механізмів *сприйняття, емоційно-вольової активності, пам'яті, понятійного мислення, раціональних дій та творчої уяви*.

Цілісне уявлення про музичний твір визначено як ***багаторівневий та багатогранний художньо осмислений звуковий образ, який творчо відбиває формальні та семантичні властивості музичного твору і виконує функцію інваріанта дій музично-педагогічної інтерпретації, необхідних для виконання майбутнім учителем його професійних завдань***. Запропоновано розрізняти три види цілісності музичного твору та відповідних уявлень про нього: 1) нероздільно цілісні об'єкти, або сингуляри; 2) цілокупності чи агрегативні єдності; 3) системно-цілісні об'єкти.

Запропоновані два модуси організації педагогічних зусиль, спрямованих на формування цілісного уявлення майбутніх учителів музичного мистецтва про музичний твір. Вони охарактеризовані як педагогічні стратегії. Перша з них має більш раціональний і послідовний характер, базується на аналітичних діях (виявлення закономірностей організації інтонаційного процесу, властивостей темпоритмічної, тональної, ладової і тематичної структур), послідовному освоєнні «вузлових моментів» композиції (експозицій, зв'язок, реприз, кульмінацій,

кадансів тощо). Друга стратегема передбачає дотримання холістичного підходу до форми й образного змісту протягом усього процесу освоєння твору, фокусує увагу на головному тематизмі, розглядає музичну форму як процес становлення художньої концепції, вимагає роботи над деталями форми й нюансами смислу тільки в контексті загального творчого задуму (інтонаційної моделі та інтерпретаційного концепту) музичного твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ауэр, Л. (1965). *Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики*. М.: Музыка (Auer, L. (1965). *My school of violin playing. Interpretation of works of violin classics*. М.: Music).
2. Блауберг, И., Юдин, Э. (1983). Системный подход. *Философский энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия (Blauberg, I., Yudin, E. (1983). *System approach. Philosophical encyclopedic dictionary*. М.: Soviet Encyclopedia).
3. Воеводин, В. (2004). *Стратегемы. Стратегии войны, бизнеса, манипуляции, обмана*. М.: Изд. группа «Эт Сетера» (Voievodin, V. (2004). *Stratagems. Strategies of war, business, manipulation, deception*. М.: Publishing Group "Et Cetera").
4. Гофман, И. (1961). *Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре*. М.: Музгиз (Hoffman, I. (1961). *Piano game. Answers to questions about the piano playing*. М.: Muzgiz).
5. Гуревич, Р. С. (2007). *Психологический словарь*. М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование (Gurevich, R. S. (2007). *Psychological dictionary*. М.: OLMA Media Group, OLMA PRESS Education).
6. Дворецкий, И. Х. (1986). *Латинско-русский словарь: ок. 50 000 слов*. М.: Рус. яз (Dvoretskii, I. Kh. (1986). *Latin-Russian dictionary: approx. 50,000 words*. М.: Rus. language).
7. *Древнегреческо-русский словарь* (1958). Составил И.Х. Дворецкий. М.: Гос. изд-во Иностраных и национальных словарей (*Ancient Greek-Russian dictionary* (1958). Compiled by I. Kh. Dvoretskii. М.: State Publishing house of foreign and national dictionaries).
8. Криппендорф, К. (2006). *36 стратегий для победы в эпоху конкуренции*. СПб.: Нева (Crippendorf, K. (2006). *36 strategies for winning in an era of competition*. SPb.: Neva).
9. Рахманинов, С. В. (1980). Десять характерных признаков прекрасной фортепианной игры. *Литературное наследие*. М. (Rakhmaninov, S. V. (1980). Ten characteristic signs of a beautiful piano playing. *Literary heritage*. М.).
10. Фейгин, М. (1968). *Индивидуальность ученика и искусство педагога*. М.: Музыка (Feigin, M. (1968). *The individuality of the student and the art of the teacher*. М.: Music).
11. Фронтин, Секст Юлий. *Стратегемы (военные хитрости)*. Режим доступа: <http://xlegio.ru/sources/frontinus/book-1.html> (Frontin, Sextus Julius. *Stratagems (military tricks)*. Retrieved from: <http://xlegio.ru/sources/frontinus/book-1.html>).
12. Холопов, Ю. Н. (2006). *Музыкально-теоретическая система Хайнриха Шенкера*. М. (Kholopov, Yu. N. (2006). *The musical-theoretical system of Heinrich Schenker*. М.).
13. Шип, С. В. (1998). *Музична форма від звуку до стилю*. К.: Заповіт (Shyp, S. V. (1998). *Music form from sound to style*. К.: Zapovit).
14. Pankhurst, T. (2008). *Schenker Guide. A brief handbook and website for Schenkerian analysis*. Routledge, New York.

РЕЗЮМЕ

Шип Сергей, Чень Цицзянь. Педагогические стратегемы формирования способности учителя музыкального искусства к системно-целостному представлению о музыкальном произведении.

Статья посвящена формулировке основных положений теории целостного представления учителей музыкального искусства о музыкальном произведении и представляет две педагогические стратегемы формирования способности специалистов данного образовательного профиля к подобному представлению. Предложено две стратегемы организации педагогических усилий, направленных на формирование целостного представления о музыкальном произведении. Первая из них имеет более рациональный и последовательный характер, базируется на аналитических действиях и последовательном освоении «узловых моментов» композиции (экспозиций, связь, реприз, кульминаций, кадансов и т.д.). Вторая стратегема предполагает соблюдение заботы о форме и образном содержании на всем протяжении процесса освоения произведения, фокусирует внимание на главном тематизме, рассматривает музыкальную форму как процесс становления художественной концепции, требует работы над деталями формы и нюансами смысла только в контексте общего творческого замысла музыкального произведения.

Ключевые слова: целостное представление, музыкальное произведение, учитель музыки, педагогическая стратегема.

SUMMARY

Shyp Serhii, Chen Jijian. Pedagogical strategies for the formation of the musical art teacher's ability to the system-holistic view of a musical work.

The article is devoted to the formulation of the main provisions of the theory of the holistic representation of the musical art teachers about a musical work and represents two pedagogical stratagems of the formation of the ability of specialists of this educational profile to such a representation. Representation is an attribute of the human psyche. Its importance for the formation of the biological species homo sapiens, for human behavior and development of all human civilization cannot be overestimated. The role of representation is particularly evident in the creative work of man. The integrity of representation of a musical work is interpreted as a multi-layered and multifaceted artistically meaningful sound image that creatively reflects formal and semantic properties of a musical work and serves as an invariant of the actions of musical-pedagogical interpretation necessary for the future teacher to perform his professional tasks. The authors distinguish three types of integrity of a musical work and corresponding representations about it: 1) inseparably coherent objects, or singulars; 2) aggregate or aggregate unities; 3) system-holistic objects. Two strategies are proposed for organizing pedagogical efforts aimed at forming a holistic representation of a musical work: "frame construction" and "cultivation". The first of them is more rational and consistent, based on analytical actions (revealing the laws of organization of the intonational process, the properties of the tempo-rhythmic, tonal, order and thematic structures), the consistent development of the "nodal moments" of the composition (expositions, connections, reprises, climaxes, cadences, etc.). The second stratagem involves observing holistic approach to form and figurative content throughout the development process of the work, focuses on the main theme, considers the musical form as a process of formation of the artistic concept, requires work on the details of the form and nuances of meaning only in the context of the general creative idea (intonation model and an interpretative concept) of a musical work.

Key words: holistic representation, musical work, music teacher, pedagogical stratagem.

УДК 371.013.4:658.612

Світлана Шмалей

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000- 0002-4673-6617

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/262-272

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МОРСЬКОЇ ОСВІТИ (кінець XX – початок XXI століття).

У статті аналізуються організаційно-педагогічні напрями вдосконалення підготовки фахівців морської галузі в контексті сучасного історичного періоду. Визначено мотиви, задачі, принципи, тенденції, технологічні процедури модернізації сучасної морської освіти. Доведена детермінованість якості сучасної морської освіти єдністю високоефективних інженерно-технологічних, інформаційно-комунікаційних компетентностей морських кадрів та відповідністю міжнародним професійним стандартам, неперервним підвищенням кваліфікації, інтернаціональною міграцією фахівців, соціально-економічним партнерством.

Ключові слова: морська освіта, модернізація, організаційно-педагогічні засади.

Постановка проблеми. На зламі XX–XXI століть морська освіта активно вдосконалюється, реформується та певним чином модернізується. Стратегічною задачею глобалізованого інтернаціонального суспільства вбачається підготовка висококваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, який характеризується професійною компетентністю, психологічною стабільністю, критичним мисленням, креативністю, комунікативністю, коопераційністю. Простежуються наукові, науково-педагогічні, практичні напрями оновлення системи спеціальної морської освіти (Карасев, 2015, с. 430).

Аналіз актуальних досліджень. Очевидними викликами і проблемами сучасної морської освіти є: ускладнення ринкових відносин випускників морських університетів із роботодавцями в реаліях сьогодення; зміни вимог до підготовки фахівців за умов упровадження нових міжнародних регламентів у морській інженерній професійній діяльності; невідповідність навчально-матеріальної бази університетів оснащенню морських засобів новими видами техніки; обмеження можливостей дослідницької діяльності університетів і потреба виробництва у практико-орієнтованих досягненнях; незбалансованість взаємодії наукових і освітніх установ за представниками промисловості й бізнесу; недостатність фінансового забезпечення закладів вищої освіти морської галузі; недосконалість нормативно-законодавчої бази щодо стимулювання інвестицій у морську освіту; відсутність стратегії розвитку системи морської інженерної освіти на довготривалий період із відповідним прогнозуванням і плануванням підготовки (Кривошеков, 2012, с. 108).

Мета статті – аналіз організаційно-педагогічних напрямів модернізації морської освіти на зламі XX–XXI століть.

Методи дослідження. Для пошуку й теоретичного опрацювання наукових матеріалів із проблеми дослідження використані такі теоретичні методи: аналіз і синтез, індукція та дедукція, порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування.

Виклад основного матеріалу. Підготовка сучасних фахівців морської галузі незалежна від історико-географічних та державних обмежень та особливостей (Рябуха, 2017, с. 34).

Єдність сучасної інженерної підготовки відповідно до міжнародних стандартів у контексті професійної компетентності характеризує особливість системи вищої морської освіти. Отже, необхідність інтеграції в європейський простір вищої морської освіти, а випускників вищих навчальних закладів – у міжнародні соціально-економічні відносини, зумовлює активну співпрацю закладів освіти з міжнародними інституціями у сфері морської освіти (Сухарніков, 2012, с. 10).

Система вітчизняної морської освіти має високе міжнародне визнання, а її взаємодія з міжнародним освітнім середовищем бере витoki в середині XX століття, від створення в 1948 році Міжурядової морської консультативної організації (ІМКО). Стандарти освіти в морській сфері визначені міжнародною конвенцією щодо підготовки та дипломування моряків і несення вахти (International Convention for the Standards of Training, Certification and Watchkeeping, STSW).

У другій половині XX століття активно напрацьовується досвід створення національних стандартів морської освіти, які обов'язково базуються на вимогах (ІМО), обговорюються в міжнародних установах. Особливу увагу має Міжнародна асоціація морських університетів (International Association of Maritime Universities, IAMU). Українські заклади вищої освіти морської галузі результативно співпрацюють із зазначеними міжнародними інституціями (Сухарніков, 2012, с. 18).

В останні десятиліття морська галузь характеризується технічною складністю, потужним енергозабезпеченням, діалогічним правовим забезпеченням, гнучкою стратегією формування інтернаціональних екіпажів. Ознакою модернізації морської індустрії та, відповідно, морської освіти є оновлення стандартів і технологій екологічного енергозбереження у зв'язку із захистом оточуючого середовища від шкідливих продуктів експлуатації суден.

З'ясовано, що прискорено підвищуються вимоги до професійної компетентності фахівців морської галузі як технічного профілю, так і управлінського. У той самий час, освітня діяльність, програмне й методичне забезпечення закладів морської освіти певним чином уніфіковано відповідно до міжнародних угод та міжнародного співробітництва (Шмалей, 2018, с. 220).

Ефективність такої кооперації забезпечує модернізацію таких спільних напрямів: глобалізація морської освіти в контексті єдності предметного поглиблення теоретичної підготовки з практико-орієнтовним процедурним вирішенням професійних завдань; забезпечення безпеки морської галузі відповідно до балансу технічних досягнень та збереження оточуючого середовища; постійний контроль відповідності навчальних програм базовим документам Міжнародного морського співтовариства; поглиблене вивчення англійської мови; удосконалення організації освітнього процесу на підґрунті використання сучасних технологій (Ляшкевич, 2017, с. 102).

З метою інтенсивного залучення морських фахівців до системи інтернаціонального працевлаштування практикуються програми короткотривалих одно-дворічних навчальних курсів для випускників університетів у провідних вищих навчальних закладах світу. Так, Всесвітній морській університет (Мальме, Швеція) пропонує навчальні й дослідницькі проекти: стан світової морської індустрії та перспективи її розвитку; розробка і впровадження комплексів обслуговування об'єктів морської галузі та морських навчальних закладів, менеджмент безпеки морських засобів, трудових ресурсів і довкілля; ергономіка морської галузі (Шмалей, 2018, с. 222).

Міжнародна інтеграція в морській освіті сприяє досягненню високого рівня професіоналізму й соціально відповідальних комунікацій в інтернаціональних колективах. Соціально психологічні позиції толерантності, терпимості, гуманності ґрунтують профілактику конфліктів різного ґенезу.

Визначальне значення для підготовки конкурентоспроможного фахівця морської галузі має навчальна та виробнича практика як у спеціалізованих лабораторіях, тренажерних центрах, так і безпосередньо на судах вітчизняних і закордонних компаній. Необхідною умовою виконання вимог закордонних практик, міжнародних конвенцій та перспективного працевлаштування є високий рівень володіння англійською мовою. Важливо вказати, що рівень та методи підготовки спеціалістів морської галузі до професійного ділового мовлення досліджується та вдосконалюється Міжнародною асоціацією морських лекторів (International Maritime Lecturers Association, IMLA). IMLA забезпечує заклади вищої освіти морської галузі сучасними навчально-методичними комплексами для фахівців різних інженерних профілів, упроваджує інтерактивні технології, залучає висококваліфікованих викладачів іноземних мов до проведення мовних семінарів, шкіл та тренінгів (Карасев, 2015, с. 434).

Зразки інженерної підготовки акумулюють Всесвітній морській університет та Інститут морської інженерії, науки і технології, які проводять підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації морських кадрів та технічних спеціальностей морських університетів.

Міжнародне співтовариство веде системну науково-практичну роботу для вирішення проблеми підвищення екологічної ефективності

енергозатрат у морській галузі. Програми підготовки морських фахівців зосереджені на пошуках низькоенергоємних судових та портових систем. Удосконалення технічної експлуатації засобів морської галузі досягається навчальною підготовкою майбутніх фахівців у сфері автоматизації та комп'ютеризації (Кривошеков, 2012, с. 16).

Значний обсяг знань у галузі енергозбереження, теплоенергетики фахівців морської галузі детермінується посиленнями вимогами міжнародних природоохоронних організацій до екологічності морських транспортних засобів. Особлива увага приділяється формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців морської галузі в контексті газо- та нафтоверевезення: організація виробничої практики на судах відповідного класу логістично забезпечує освітній університетський процес (Карасев, 2015, с. 438).

Установлено, що в процесі модернізації освітніх програм при підготовці інженерів морської галузі активно розробляється проблема навчальних інформаційних технологій, які формують загально-професійні компетенції: здатність розуміти сутність інформації в галузі, використовувати досягнення сучасних інформаційних технологій для пошуку та обробки значних потоків інформації у глобальних комп'ютерних мережах, бібліотечних фондах, інших джерелах інформації; здатність до засвоєння нових зразків програмних, галузевих, технічних засобів та інформаційних технологій. У сучасному освітньому середовищі морських університетів виявлено певні протиріччя при інформаційній підготовці майбутніх фахівців. Відстежується неузгодженість між високою вартістю впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій і недостатність використання в галузевих формах діяльності. Складність навчально-виховного процесу у вищій морській освіті пов'язана із жорсткими стандартизованими умовами до матеріально-технічного забезпечення. Практичні й лабораторні заняття повинні проводитися спеціально обладнаних приміщення з використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних систем (Кривошеков, 2012, с. 207).

Удосконалення методичного забезпечення занять відповідно до інженерно-технічної спеціалізації майбутніх фахівців морської галузі досягається комплексним використанням сучасного технічного обладнання та спеціалізованого ліцензованого програмного забезпечення. У зв'язку зі складністю впровадження в комп'ютерну мережу закладів вищої освіти пакетів ліцензованих програм, надмірною вартістю технічних приладів активно розробляється система віртуальних навчальних комплексів, які створюють можливість повноцінного відтворення й моделювання виробничих процесів. Опрацювання систем «віртуальна реальність» якісно поліпшує системне мислення, співвідношення між понятійним та образним мисленням, сприяє якісно змінам щодо засвоєння інформації. Отже, відбувається оновлення принципу наочності в іншій реальності. Ураховуючи потенційні можливості

віртуальної лабораторії, інженерна морська освіта інтегрує як віртуальні прилади, так і віртуальні навчальні лабораторії проектування технічних об'єктів, систем математичного та імітаційного моделювання, навчальні, тренувальні, виробничі, пакети прикладних програм.

Віртуальні кабінети є базою лабораторних занять, навчально-наукової та науково-дослідницької роботи студентів. Сучасні імітаційні програми створюють достовірно реалістичну модель взаємодії з виробничим обладнанням. Пропонується використовувати певні типи навчальних моделей (процедурні, декларативні, процедурно-декларативні). Віртуальні завдання процедурного типу ґрунтуються на навчальних пакетах прикладних програм, які розроблені для автоматизації інженерних праць. Особливістю віртуальних завдань процедурного типу є можливість упроваджувати такі підходи для вирішення проблем математичного моделювання, розрахунків та вдосконалення елементів систем і процесів (Сухарніков, 2012, с. 18).

Достатньо складним та якісним підходом в організації віртуальної лабораторії є імітація високотехнологічних процесів на унікальному інженерному обладнанні, яке виконує штатний працівник або викладач. У такому випадку студенти, спостерігаючи за дослідженням, виконують опис та статистичну обробку. Як правило, заклади вищої освіти морської галузі активно створюють комп'ютерне середовище для навчально-наукової діяльності студентів.

Обґрунтовується сутність сучасної віртуальної лабораторії як педагогічного засобу модернізованої підготовки фахівців морської галузі. Такі віртуальне освітнє середовище є інтеграцією педагогічних, методичних, технологічних задач, які вирішуються застосуванням комп'ютерних програм. Саме віртуальні практико-орієнтовані комплекси сприяють забезпеченню інтеграції теоретичної та практичної підготовки, професійну спрямованість навчального процесу; індивідуалізацію навчально-виробничих задач; диференціацією освітньої траєкторії студентів; інтерактивну діяльність в он-лайн режимі; пошуково-дослідницьку діяльність; перспективи дистанційних уточнень етапів експериментів. Послідовне впровадження технологій мультимедійного навчання майбутніх фахівців морської галузі створює підґрунтя реалізації компетентнісного, діяльнісного, особистісного підходів та розвиває комплекс професійних компетенцій.

Удосконалення й розвиток сучасного освітнього середовища вимагає реалізації системи партнерських відносин закладів вищої освіти із суб'єктами інших галузей, які можуть сприяти оптимізації формування компетентного фахівця. Соціально-економічні стратегії морських університетів визначають такі форми партнерства: науково-стратегічне, що забезпечує взаємодію із представниками академічного співтовариства; освітні, які спрямовано на

координацію співпраці з освітніми установами; інформаційно-стратегічне, що координує інформаційні середовища; державно-приватне, яке створює умови співпраці представників виробничих установ із органами державної влади, між вищими навчальним закладом та підприємством для якісної підготовки фахівців відповідної галузі, міжнародна інтеграція університетів у системі академічного обміну, наукових проектів, наукових досліджень (Барбашов, 1959, с. 63; Карасев, 2015, с. 434).

Розвиток інноваційних процесів морської галузі зумовлює оновлення комплексу фахових знань, що стимулює актуалізацію змісту навчальних програм, якість матеріального й кадрового забезпечення університетів. Морська освіта стає провідним фактором розвитку морської галузі. Якість підготовки випускників морських університетів суттєво залежить від якості засобів освітнього процесу (матеріально-технічні, експериментальні, тренажерні, навчально-методичні виробничо-практичні), якості освітніх технологій, якості партнерства з галузевими підприємствами.

У зв'язку з поширенням інтернаціональної трудової міграції, залученням випускників морських університетів до міжнародного ринку праці набули значення такі напрями модернізації освітніх послуг: залучення галузевих об'єднань роботодавців до розробки пропозицій щодо вдосконалення системи ліцензування освітньої діяльності та державної акредитації морських університетів; адекватність планування обсягів підготовки морських фахівців відповідно до потреб галузей; реалізація програми супроводу молодих фахівців морської галузі на етапі професійної адаптації; поліпшення системи проведення виробничих практик і стажувань на судах та берегових установах. Важливо відзначити, що виробничі підприємства галузі, які взаємодіють з освітніми установами ефективно сприяють модернізації освіти такими діями: проводять моніторинг щодо потреби у фахівцях певного профілю; визначають стан умов праці молодих фахівців та соціалізацію в інтернаціональних командах; забезпечують часткове або повне відшкодування коштів на підготовку майбутнього фахівця; визначають вимоги до якості підготовки морських фахівців з вимог морської галузі та міжнародних нормативно-конвенційних документів. Партнерство підприємств та закладів вищої освіти морської галузі знаходиться під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. Так, у системі підготовки майбутніх фахівців морської галузі пріоритетними вважається відповідність стандартам професії та домінування загально освітнього компоненту. Певні складності при підготовці фахівців морської галузі зумовлені обмеженнями геополітичного та соціально-економічного характеру, недостатньою участю роботодавців в організації професійної освіти (Шмалей, 2018, с. 226).

Форми й механізми партнерської взаємодії університетів і підприємств морської галузі охоплює сферу відносин між суб'єктами, яка

визначається інтересами учасників. Достатньо поширеною є організаційно-договірна форма партнерських відносин «університет – підприємство». Ефективною є інша форма партнерства – двосторонні угоди про підготовку фахівців, направлення студентів на виробництво та в судноплавні компанії та проходження виробничої практики. У таких випадках проводиться цільова контрактна підготовка спеціалістів, яка реалізується з урахуванням вимог роботодавців. Такий вид партнерства вимагає відповідальності від підприємства – замовника за планування підготовки, перепідготовки фахівців, участь в організації, що, у свою чергу, посилює зв'язки закладу освіти за ринком праці, поліпшує працевлаштування працівників. За умов цільової підготовки роботодавець зобов'язується надавати студенту надбавку до стипендії, організовувати виробничу практику і стажування, відшкодовувати закладу освіти кошти за навчання майбутнього фахівця, забезпечити його працевлаштування. Ураховуючи високу конкуренцію на ринку праці і складність отримання першого робочого місця, діяльність університету щодо вирішення проблеми працевлаштування молодих спеціалістів формує авторитетний імідж закладу освіти і професії.

Інша розповсюджена форма партнерства морських університетів та галузевих підприємств – це підвищення кваліфікації персоналу на базі тренажерних установ, які проводять спеціальну підготовку фахівців відповідно до національних та міжнародних конвенцій. Професорсько-викладацький склад тренажерних центрів складається з висококваліфікованих викладачів та інструкторів, які мають досвід викладання в закладі вищої освіти. Одночасно в тренажерні центри запрошуються представники галузевих компаній та досвідчені спеціалісти з досвідом практичної роботи в судноплавстві.

Важливо відзначити, що в тренажерних центрах практичні заняття проводяться обов'язково з використанням реального судового обладнання (рятувні шлюпки, протипожежне обладнання, сучасні плавзасоби). Система управління якістю відповідає стандарту ISO 9001:2000 і контролюється кваліфікаційним товариством. Система підвищення кваліфікації актуально оновлюється, оскільки представники морських спеціальностей кожні п'ять років повинні підтверджувати свою кваліфікацію, щоб мати можливість продовжувати професійну діяльність (Кривошеков, 2012, с. 58).

Ефективною формою партнерства морської освіти та підприємств морської галузі є освітньо-промислові групи, які здатні реалізовувати інноваційні проекти і програми, які спрямовані на підвищенні якості освітніх послуг, сприяють оптимізації компетенцій спеціалістів, що зумовлені сучасними стандартами освіти та вимогами морської галузі. Аналіз свідчить, що партнерство між закладами вищої освіти та установами представлено такими основними видами: організаційно-структурні та консультативні ради; наглядові ради, організаційно-технологічні центри,

психолого-педагогічні та соціально-психологічні служби; трьохсторонні угоди між університетом, студентом та установою.

Модернізація морської освіти детермінує інтенсивний професійний розвиток, професійну адаптацію й системну побудову професійної кар'єри випускника університету. Отже, такий процес реалізується в широкому просторі певного поля професійної діяльності, яке об'єднує різні функціональні характеристики із суміжних галузей, що свідчить про функціональну готовність, соціальну зрілість, адаптивність і відповідність морському профілю діяльності.

Заклади морської освіти поширюють освітній простір на підприємства, виробництва й судноплавні засоби. Максимальне збільшення такого простору обґрунтовує впевненість якості підготовки морських фахівців відповідно до національних і міжнародних стандартів.

В освітній простір сучасного університету взагалі, а морського університету – особливо, входить міжнародний компонент. Міжнародні зв'язки необхідні для підготовки майбутніх фахівців до контактів із іноземними партнерами, до узгодження суміжних виробничих дій із закордонними установами, для засвоєння ціннісних орієнтацій глобалізованого світу, для підготовки до участі в міжнародних програмах проектах, дослідженнях. Такий стратегічний вектор зумовлює до міжнародного узгодження певних компонентів освітніх програм.

З метою обміну досвідом, представлення нових освітніх продуктів, участі в конференціях, форумах, семінарах, майстер-класах, підвищення конкурентоспроможності професорсько-викладацького складу, майбутніх фахівців, морських університетів та морської галузі обґрунтовуються і впроваджуються міжнародні проекти. При розробці міжнародних освітніх проектів ураховуються такі фактори: прискореність науково-технічного прогресу та повільність упровадження результатів у підготовку фахівців; диференціація ринку послуг і товарів, вимог виробництва й обмежені можливості закладів освіти; недостатність урахування особливостей сучасного бізнесу; відмінні вимоги до рівня підготовки морських фахівців у різних країнах та закладах вищої освіти. Міжнародні освітні проекти впливають на зміни змісту морської освіти та створюють підґрунтя для реалізації ідеї відкритої освіти (Карасев, 2015, с. 439).

Високоінноваційною ознакою модернізації морської освіти виступає впровадження в освітню діяльність університетів міжнародних дуальних програм підготовки, які сприяють розширенню індивідуальних освітніх траєкторій студентів та відповідно особистісної диверсифікації. Дуальна освітня програма одночасно є засобом модернізації вищої морської освіти та інноваційною моделлю організацій освітнього процесу університету. Дуальні освітні програми модернізують освітній процес університетів, забезпечуючи синергетичний ефект підвищення якості підготовки на

підґрунті інтеграції, поєднання та взаємодоповнення різних компонентів освітніх програм (Сухарніков, 2012, с. 22).

Різноманітні міжнародні освітні взаємодії суттєво інтернаціоналізують морську освіту, зумовлюють структурні інноваційні зміни на різних рівнях, у тому числі і в університетах. У морських університетах інтернаціоналізація освіти реалізується якісною зміною стратегії і визначенням інноваційних освітніх задач за трьома напрямками: інтернаціоналізація студентства; включення навчального закладу в міжнародні проекти; інтернаціоналізація інноваційного педагогічного досвіду.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У статті проаналізовано напрями модернізації вітчизняної вищої морської освіти на рубежі XX–XXI століть. Виявлено детермінованість рівня підготовки сучасного фахівця морської галузі відповідності міжнародним професійним стандартам, що досягається впровадженням сучасних інженерно-технологічних та інформаційно-комунікаційних технологій, неперервним підвищенням кваліфікації, інтернаціональною міграцією фахівців, академічним та соціально-економічним партнерством. Міжнародні інтеграційні процеси вищої морської освіти є змістовним напрямом модернізації і сприяють інтернаціоналізації освіти та інноваційним перетворенням у закладах вищої освіти. Інтернаціоналізація освіти реалізуються через представництво та акредитацію закладу вищої освіти в міжнародних асоціаціях, конвенціях, проектах; інтернаціоналізацію студентства; міжнародну мобільність інноваційного науково-педагогічного досвіду.

З'ясування організаційно-педагогічних підходів модернізації вищої морської освіти сприяє реалізації діалогічної форми взаємодії учасників освітнього процесу. У контексті компетентнісного підходу та соціально-економічних викликів інноваційні перетворення та інтернаціоналізація освіти в морській галузі забезпечать мотивацію діяльності та якість підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барбашев, Н. И. (1959). К истории мореходного образования в России. М.: Академия наук СССР (Barbashev, N. I. (1959). To the history of naval education in Russia. М.: Academia of Science USSR).
2. Карасев, В. В. (2015). Проблемы совершенствования морского образования. *Современные исследования социальных проблем*, 6 (50), 429-440 (Karasev, V. V. (2015). Problems of improvement of maritime education. *Modern Research of Social Problems*, 6 (50), 429-440).
3. Кривошеков, В. *Менеджмент морских ресурсов*. Режим доступа: <http://moryakukrainy.livejournal.com/127430.html>. (Krivoshchekov, V. *Management of marine resources*. Retrieved from: <http://moryakukrainy.livejournal.com/127430.html>.)
4. Ляшкевич, А. І. (2017). Методологічні засади дослідження історії морської освіти на півдні України (XVIII – XXI ст.) *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, Вип. 6, 101-106 (Liashkevych, A. I. (2017). Methodological principles

of the study of the history of marine education in the south of Ukraine (XVIII – XXI centuries). *Bulletin of the Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences"*, 6, 101-106).

5. Сухарніков, Ю. (2012). Суть понятия learning outcomes у вищій освіті України. *Вища школа*, 11, 7-24 (Sukharnikov, Yu. (2012). The essence of the concept of learning outcomes in higher education in Ukraine, *Higher school*, 11, 7-24).

6. Рябуха, І. (2017). Закладення науково-методичного та загальнопедагогічного базису морської освіти (друга половина XVIII століття). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (74), 34-44 (Riabukha, I. (2017). Creation of scientific-methodological and general pedagogic basis for maritime education (second half of the XVIII century). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (74), 34-44).

7. Шмалей, С. В. (2018). Сучасні тенденції практико-орієнтовної підготовки майбутніх фахівців морської галузі. *Педагогічний альманах*, 39, 218-228 (Shmalyey, S. (2018). Contemporary trend of practical training of future specialists in the maritime industry. *Pedagogical Almanac*, 39, 218-228).

РЕЗЮМЕ

Шмалей Светлана. Организационно-педагогические направления модернизации морского образования (конец XX – начало XXI столетия).

В статье анализируются организационно-педагогические направления совершенствования подготовки специалистов морской отрасли в контексте современного исторического периода. Определены мотивы, задачи, принципы, тенденции, технологические процедуры модернизации современного морского образования. Доказана детерминированность качества современного морского образования единством высокоэффективных инженерно-технологических, информационно-коммуникационных компетенций морских кадров и соответствием международным профессиональным стандартам, непрерывного повышением квалификации, интернациональной миграцией специалистов, социально-экономическим партнерством.

Ключевые слова: морское образование, модернизация, организационно-педагогические основы.

SUMMARY

Shmalyey Svitlana. Organizational-pedagogical directions of modernization of marine education (end of the XX – beginning of the XXI century).

The article analyzes organizational and pedagogical directions of improvement of training of specialists in the maritime industry in modern historical period. The motives, tasks, principles, tendencies, technological procedures of modernization of modern marine education have been determined. The determinism of the quality of modern marine education is proved by the unity of highly effective engineering-technological, information and communication competencies of naval personnel and compliance with international professional standards, continuous qualification development, international migration of specialists, and socio-economic partnership. The principles, directions and prospects of marine education system in the context of development of professionalism of marine specialists are revealed. Different forms of practical training of marine scientists are shown through interaction of subjects of the maritime industry. The expediency of combining practice-oriented preparation of the decentralized approach, the system of periodic re-certification of personnel, continuous education, coordination of educational programs and advanced training is proved. The urgent need for mastering modern innovative technologies,

methods of system analysis, methods of optimization of transport processes, methods of simulation modeling and experience in solving professional problems in virtual space is determined. The conditions of organizational and pedagogical mechanisms of modernization of practical training are presented: advisory and supervisory boards, technological agreements in accordance with profile orders, target graduates training according to certain convention requirements, social and psychological adaptive trainings, international projects and partnership, education diversification, dual programs. The peculiarities of innovative internationalization of maritime education in the areas of: internationalization of students, presence of higher education in international projects, internationalization of innovative pedagogical experience are revealed. The significance of the procedural approach in the formation of a person-orienting trajectory in the practical training of specialists in the maritime industry is emphasized.

Key words: *marine education, modernization, organizational-pedagogical bases.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.22:376.011.3 – 051(043.5)

Дар'я Супрун

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-4725-094X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.07/273-286

РЕЗУЛЬТАТИВНО-РЕФЛЕКСИВНА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено сучасний стан проблеми професійної підготовки спеціальних психологів. Аналізуються практичні аспекти її вдосконалення. Доведено тісний зв'язок результативно-рефлексивного компонента з такими особистісними характеристиками, як адекватна самооцінка, самосвідомість, самоаналіз, соціальні цінності, спрямовані на справу, креативність, відповідальність, соціальна адаптованість, саморегуляція. З метою визначення рівня сформованості професійних складових розроблена критеріальна база, спрямована на встановлення якісних змін у розвитку певних сторін та проявів психічної діяльності психологів, якою забезпечується їх життєве та професійне самоздійснення.

Ключові слова: конкурентоздатність, методологія, методи наукового психологічного дослідження, професійна підготовка, професійна компетенція, результативно-рефлексивний компонент, саморозвиток, самоздійснення.

Постановка проблеми та мета статті. Результативно-рефлексивний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти передбачає орієнтацію на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку й виконання професійних завдань більшої складності.

Сутність підготовки фахівця полягає у формуванні в нього системи знань та якостей особистості, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності психолога. Адже професійний розвиток (зокрема саморозвиток) тісно пов'язаний із особистісним розвитком. У цьому контексті актуальною є проблема створення умов для професійного саморозвитку майбутніх фахівців задля досягнення мети, що саме й полягає в забезпеченні зазначеного розвитку.

Методи дослідження. Задля досягнення мети, розв'язання поставлених завдань були використані загальнонаукові методи теоретичного рівня (системно-структурний – аналіз і синтез, абстрагування, порівняльний аналіз, аналогія, конкретизація, узагальнення, класифікація, систематизація, алгоритмізація, схематизація, моделювання), застосування яких уможливило об'єктивне вивчення порушених питань, упорядкування й узагальнення отриманих інформаційних матеріалів, обґрунтування системної цілісності, багатовимірності.

Аналіз актуальних досліджень. Зародження поняття **«саморозвиток»** відбулося ще із стародавніх часів. Мислителями різних історичних епох надавалося великого значення «саморозвитку» для вдосконалення особистості та суспільства в цілому. Не викликає сумніву той факт, що для здійснення саморозвитку необхідне самопізнання особистості. До цього й закликає вислів відомого античного філософа Сократа: «пізнай самого себе». Рефлексія є засобом подолання людських вад, що спрямовує на розвиток природних задатків шляхом самовдосконалення. Це підтверджує видатний філософ, поет, педагог Г. Сковорода. На його думку, людське життя необхідно спрямувати на самопізнання, що неодмінно поведе за собою саморозвиток – внутрішній процес, визначений спосіб реагування людини на вплив середовища, усвідомлене вдосконалення себе самою людиною.

Поняття «саморозвиток» знаходиться в міждисциплінарному контексті таких наук, як філософія, соціологія, психологія, педагогіка. В енциклопедичній літературі запропоновано різні трактування поняття саморозвитку. З одного боку, воно тлумачиться як розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами, з другого боку, – саморозвиток визначається як саморух, для якого характерним є перехід на більш високий ступінь організації.

У психології, згідно з тлумаченням психологічних словників, саморозвиток у загальному сенсі розуміють як ріст Я, рух до емоційної та когнітивної зрілості, а також у моделі американського психолога А. Маслоу – як поступальний рух до самоактуалізації. Тобто, за А. Маслоу, саморозвиток – послідовне задоволення «вищих» потреб на основі вже досягнутих базових, це не поодинокі досягнення, а нескінчений процес. Інтуїтивне зіставлення вроджених здібностей і зовнішніх вимог відбувається на підсвідомому рівні. Якщо дії цього оцінювального механізму «дають позитивний сигнал», то виникає, за словами А. Маслоу, «потреба в самоактуалізації», і тоді мотивація самовдосконалення починає працювати на повну силу: особистість завжди виявляє більшу активність у тому, до чого вона відчуває себе професійно здатною, до чого в неї є природні задатки. Більш того, людина може впливати на еволюцію власної особистості. Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що вона найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості, нахили та потреби. Завдяки цьому вдається виявити домінуючі задатки, які в майбутньому можуть визначити життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей (Супрун, 2017, с. 191).

Низка науковців розуміють феномен саморозвитку як обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення конкретної мети, як свідоме самовдосконалення (Г. Костюк, М. Боришевський). Внутрішньо організовані процеси відбуваються за наявності спрямованості

особистості на саморозвиток. Спрямованість, у названому контексті, розуміється як сукупність мотивів, що впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації. Якщо спрямованість розвинена, особистість відчуває й усвідомлює необхідність саморозвитку, її захоплює пізнавальна діяльність, вона стає свідомо націленою на результат і подальший розвиток. Т. Тихонова, Н. Лосева розглядають саморозвиток як зовнішньо організований процес особистісного та професійного самозмінення, самовдосконалення, як процес або технологію, що включає сукупність форм, методів і прийомів. Зовнішньо організований процес саморозвитку передбачає наявність зовнішнього впливу, який, по суті, є психолого-педагогічним процесом, але існує також неорганізований вплив, вплив середовища, тобто соціальний. Слід підкреслити, що соціум впливає на формування, розвиток і саморозвиток особистості несвідомо й підсвідомо, має характер спонтанності, є, по суті, некерованим і неорганізованим процесом, що не може сприяти гармонійному становленню й розвитку особистості. Отже, для цілеспрямованого процесу формування особистості і підвищення його результативності, зовнішній вплив повинен здійснюватися системно, бути організованим, методично забезпеченим педагогічним процесом, професійною підготовкою. Окрему групу складають науковці, для яких характерне комплексне бачення проблеми даного дослідження, їх розуміння феномена представляє процесуально-організаційний підхід у загальному вигляді. Так, С. Соколовська визначає саморозвиток як становлення особистості з метою ефективної самореалізації на основі внутрішньо значущих впливів, тобто наголошується на необхідності двох складових процесу: зовнішньої і внутрішньої. Внутрішньою умовою розвитку особистості є постійна «незавершеність» як характерна генетична риса організації індивіда, як його потенційна можливість до безмежного розвитку. При цьому пройдені особистістю стадії розвитку, точніше характерні для цих стадій особистісні новоутворення, «насичуючи» одне одного своїм змістом, перетворюються в синергійно працюючі рівні цілісної особистісної організації. Саме ці рівні, проходячи через усвідомлення, рефлексію, критичні оцінки, продуманий вибір, вироблення оптимальних систем дій, поступово стають психологічними основами особистості, її фундаментом і феноменологічно виявляють себе в естетичних смаках, інтуїції, передчуттях, моральній поведінці тощо.

Процес формування особистості розглядається нами з точки зору його детермінації психофізичними особливостями індивіда, соціальними ситуаціями, що постають у єдності внутрішніх процесів і зовнішніх факторів розвитку особистості, а також залежно від власної активності індивіда, що спрямована на його самовдосконалення, яке розглядається як можливість особистісного росту, самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння тими видами

діяльності, якими вона поки що не володіє. Тому самовдосконалення відіграє особливу роль у становленні особистості, оскільки впливає на здатність людини пізнання власного «Я», а відповідно до рефлексії – над собою. Маємо змогу простежити нерозривність досліджуваних показників результативно-рефлексивного критерію: усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, особистість виявляє прагнення до самоосвіти і самовиховання, до самовдосконалення (Супрун, 2017, с. 129).

Виклад основного матеріалу. Самовдосконалення має соціальну природу, оскільки саме у процесі соціалізації індивід засвоює цінності, культурні образи, формує ті якості, які вважає прийнятними для свого соціального оточення. Самовдосконалення виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем і забезпечує нову сходинку в розвитку особистості. У процесі самовдосконалення відбувається трансформація зовнішніх вимог у внутрішні регулятори поведінки й життєдіяльності та як соціальний процес базується на вимогах суспільства і професії до особистості фахівця. Більш того, вимоги, що висувуються фахівцю, повинні бути вище тих можливостей, що має людина.

Узагальнюючи різні наукові погляди на феномен саморозвитку, виділяємо спільну позицію авторів:

- важливою умовою, первинною сходинкою саморозвитку особистості є внутрішня потреба в його здійсненні та самопізнання себе;
- самопізнання – це вивчення себе як частини природи, виявлення своїх біологічних особливостей і потреб, це розуміння себе як частини соціуму, це усвідомлення себе і як морального та духовного феномену;
- саморозвиток – це процес, який сприяє самовдосконаленню, самореалізації особистості;
- саморозвиток особистості має діяльнісний характер: поза її власною активною діяльністю, бажанням і власним зусиллям у роботі над собою її особистісне формування неможливе;
- внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси та установки;
- основою формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості є внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку;
- зовнішніми факторами саморозвитку особистості є впливи середовища та цілеспрямоване виховання;
- зовнішні умови впливають на розвиток особистості не безпосередньо, не прямо, а лише проходячи через її внутрішню сферу й породжуючи в неї відповідні потреби, що зумовлює несхожість, різноманітність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну своєрідність;

- саморозвиток – це процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності;

- найважливішим чинником саморозвитку особистості є самопізнання, на основі якого людина має можливість самовизначатися у своїй діяльності, займатися власним самовдосконаленням та реалізувати на практиці свої особистісні можливості.

Психологічні механізми саморозвитку – це шляхи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості у процесі засвоєння нею соціального досвіду.

Низка авторів розглядають такі рефлексивні процеси, як самосвідомість, самопізнання, самоаналіз, самооцінку і як психологічні механізми, на яких ґрунтується самовиховання, і як засоби самовиховання (І. Донців, Ю. Орлов та ін.). Зокрема, зазначають: якщо рефлексивні процеси незалежні від волі суб'єкта, то їх можна розглядати як психологічні механізми самовиховання. Однак, ми не зовсім розділяємо такі погляди. Адже і самосвідомість, і самопізнання, і самоаналіз, і самооцінка піддаються впливам особистості, значною мірою контролюються її свідомістю та вольовими якостями. Психологічні ж механізми являють собою глибинні процеси, які нерідко не усвідомлюються особистістю. Тому виходимо з того, що основу розвитку мотиваційної сфери особистості складають ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання в соціальну роль, редукція (зменшення) когнітивного дисонансу.

Існують питання з приводу зумовленості саморозвитку віковими потенціями індивіда. Психологи зауважують, що на ранніх вікових етапах проявляються лише поодинокі та елементарні вияви потенційної спроможності, а згодом, у підлітковому віці та в період юнацтва, складається цілісна система саморозвитку особистості. Саме в цьому віці провідною діяльністю стає навчально-професійна. Осмислюючи проблему особистісного та професійного самовдосконалення студентства, принципово зрозуміти, що важливою умовою «входження» у професійну діяльність є особистісне прийняття саморозвитку як особливого різновиду діяльності. Л. Мітіна, досліджуючи особистісний та професійний розвиток людини, дійшла висновку про їх єдність, де чинником розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації (Супрун, 2017, с. 129).

Проведений контент-аналіз дозволив сформулювати трактування розглянутих понять у дослідженні:

Саморозвиток – це процес, у результаті якого відбувається вдосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності і триває протягом життя й обумовлює якісний розвиток цілісної особистості.

Саморозвиток – одна з форм руху матерії, що реалізується в активності суб'єкта, яка націлена на розв'язання внутрішніх протиріч його існування в довколишньому світі (природному і соціальному середовищі).

Усвідомлений саморозвиток є одним із засобів самоствердження. В умовах поширення свободи та відповідальності особистості саморозвиток стає не тільки необхідним, а й незамінним суб'єктивним фактором її становлення та розвитку, соціалізації й індивідуалізації. Без усвідомленого, вольового саморозвитку особистості не може бути досягнуто цілісності, соціальної її зрілості.

Самовиховання особистості є формою усвідомленого саморозвитку й розуміється як специфічний вид внутрішньої діяльності, націленої на вироблення вмінь, навичок, здібностей, якостей для самоствердження та самореалізації в суспільстві. Самовиховання виступає універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, належним та існуючим, ідеальним і реальним у розвитку особистості, між необхідністю діяльності для задоволення потреб людини і здібністю та здатністю її здійснювати, між громадською думкою й самооцінкою, між ціннісними уявленнями суспільства, спільноти та соціальними настановами індивіда. Залежно від особистісного розвитку і демократичності, гуманності суспільства самовиховання реалізується на рівнях соціальної адаптації, соціальної саморегуляції й самостворення. Спрямованість самовиховання може мати просоціальний або асоціальний, альтруїстичний або егоїстичний (індивідуалістичний), багатобічний (видовий) або однобічний функціонально-інструментальний характер.

Самовдосконалення особистості як вища форма саморозвитку здійснюється в моральній системі координат як засіб самостворення, що потребує моральної (етичної) рефлексії, творчого виходу особистості в усі її цілісності за межі дійсного. У самовдосконаленні людина орієнтується не лише на внутрішні відчуття, а на вимоги життя: чи подолаю я виклики життя? Я гідний? Той, хто цікавиться самовдосконаленням, бачить все нові вершини розвитку й хоче їх досягти. Самовдосконалення – це робота з *вертикаллю людського життя*.

Професійний розвиток можна детермінувати як розвиток суб'єкта, що відбувається в системі міжлюдських відносин у певній професійній спільноті, який передбачає формування всіх елементів структури суб'єкта діяльності. Професійний розвиток студента невіддільний від особистісного. Усвідомлення професійної ролі, осмислення можливих професійних кроків та наслідків, прогнозування своєї професійної діяльності та її перспектив, здатність до самоконтролю та самовдосконалення утворюють вихідну базу розвитку майбутнього професіонала, зокрема при професійній підготовці психологів у галузі спеціальної освіти. Розглядаючи процес саморозвитку,

мотивацією якого є самобудова особистості професіонала, Л. Павленко [380] вказує на взаємопов'язані форми вираження й реалізації особистості:

- професійне самоствердження – можливість людини показати себе з найкращого боку та організація своєї діяльності таким чином, щоб в усій красі проявити свої якості, риси тощо;

- професійне самовдосконалення – можливість особистісного росту людини, набуття й подальше вдосконалення тих рис і якостей особистості, наявність яких наближає її до ідеалу, а також оволодіння новими для особистості видами діяльності;

- професійний саморозвиток майбутнього фахівця.

Професійна самоактуалізація розуміється як вища форма саморозвитку, складовими якого є дві попередні форми, тобто мається на увазі спроможність особистості виявити в собі потенціал і використовувати його в житті для вдалого виконання свого призначення. Основні складові тлумачення поняття «професійний саморозвиток» за С. Соколовською є такими:

- формування особистості, орієнтованої на високі професійні досягнення;

- постійний процес оволодіння професійно-необхідними новими, актуальними знаннями, уміннями й навичками, їх удосконалення з метою опанування творчим рівнем виконання фахової діяльності;

- незворотній процес, що сприяє самоствердженню, самовдосконаленню і самоактуалізації психолога як дійсного суб'єкта власного професійного пізнання, спілкування і праці, під час якого особистість, що розвивається, активно створює свої життєві відносини, визначаючи за їх допомогою свій «професійний життєвий простір», створюючи умови й перспективи для її подальшого вдосконалення;

- форма підвищення професіоналізму;

- компонент професійної підготовки;

- свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов психолого-педагогічної праці й особистої програми розвитку;

- усвідомлене цілеспрямоване самовдосконалення, самозміна з метою досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності.

Саморозвиток, як неперервний процес, стає певною формою підвищення професіоналізму під час навчання або трудової діяльності в межах спеціальності (Супрун, 2005, с. 152). Отже, під професійним саморозвитком ми розуміється усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації у процесі професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

На сучасному етапі розбудови системи вищої освіти виникла потреба суспільства у працівниках нового типу – в освічених, компетентних, творчих особистостях, які можуть швидко й оперативно реагувати на зміни у

професійному середовищі. Сутність підготовки фахівця полягає у формуванні в нього системи знань та якостей, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності. Дана необхідність зумовлюється вимогами, що ставить суспільство до якості продуктивної праці. Зауважимо, що ці вимоги мають відповідати рівню професійного саморозвитку психолога і його особистим інтересам. Перебуваючи ще в ролі студента, необхідно слідкувати за розвитком інноваційних процесів у навчальних закладах (школах, гімназіях тощо), оскільки відбувається підвищення конкурентоспроможності випускників. Для досягнення цього необхідно, щоб виникла потреба в активній життєвій позиції, у пошуці способів реалізації свого потенціалу на основі саморозвитку як процесу, що формує гармонійно розвинену особистість. У цьому контексті актуальною є проблема створення умов для професійного саморозвитку майбутніх психологів у галузі спеціальної освіти. Саморозвиток детермінується соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю і, у першу чергу, характером та змістом праці. Зумовлюючими силами саморозвитку є професійно-трудова, матеріальні, соціально-статусні й духовні потреби. Серед системи психолого-педагогічних умов професійного саморозвитку у процесі професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти можна виділити такі:

- орієнтація процесу навчання на формування спрямованості майбутнього спеціаліста на самоактуалізацію та самодетермінацію в майбутній професійній діяльності;
- збагачення змісту навчання системою понять і концепцій, що орієнтують майбутніх фахівців на рефлексію, самопроекування, самонавчання, самоорганізацію, саморозвиток у сфері професійно значимих якостей особистості.

Розкриємо психологічну сутність професійної діяльності людини, однією з детермінант якої є феномен професійної компетентності: у процесі її розвитку відкриваються максимальні можливості найбільш продуктивного задоволення всіх основних потреб особистості: у соціальному визнанні, самоповазі, безпеці, самореалізації тощо. Увага міжнародної спільноти до визначення та стандартизації поняття «компетентність» є важливою ознакою сьогодення. Йдеться про спроможність людини кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати певне завдання або роботу; наявність відповідного набору знань, навичок, відношень, що дають змогу ефективно діяти, або виконувати функції, які сприяють досягненню певних стандартів у професійній галузі або виді діяльності (Міжнародний департамент стандартів навчання (IBSTPI). Однією з головних компетенцій майбутнього фахівця в галузі спеціальної освіти виділяємо «компетентність саморозвитку». Визначаються такі складові цього поняття:

Когнітивна складова виступає системоутворювальною, оскільки йдеться про саморозвиток як особливий вид діяльності, що формує свідоме пріоритетно-ціннісне ставлення до майбутньої професії.

Особистісна складова виконує формувальні функції. Основу її складають такі інтегральні характеристики, як самоактуалізація – вищий рівень мотивації, пов'язаний із процесами самореалізації, самоздійснення та самосприйняття; усвідомлення на рівні переконань, важливості самостійного здобуття, розширення й поглиблення знань про саморозвиток.

Операційно-процесуальна складова, пов'язана з удосконаленням умінь і навичок у сфері самопізнання, рефлексії, спрямованої на саморозвиток і власного впливу на цей процес. Отже, структурний аналіз поняття «компетентність саморозвитку» показав, що – це складне індивідуально-технологічне утворення, яке інтегрує усвідомлення особистості на рівні переконань значущості діяльності, спрямованої на самовдосконалення суб'єктів майбутньої професійної діяльності, осмислення вагомості особистісно професійного впливу на цей процес, теоретичні знання, уміння й навички у сфері самопізнання, досвід самовиховання, наявність моделі власної професійної поведінки (Супрун, 2018, с. 82).

У контексті дослідження особливого значимим є здійснення оптимального впливу на формування компетентності саморозвитку при професійній підготовці психологів у галузі спеціальної освіти. Спираючись на концепцію саморозвитку особистості Г. Костюка, у якій автор розкриває співвідношення розвитку власної активності суб'єкта до наслідку його взаємодії з оточуючим світом, освітнє середовище розглядається як оптимальне для розвитку й саморозвитку індивіда. Численні наукові розвідки доводять необхідність переходу психолого-педагогічної діяльності на якісно новий рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це уможливорюється лише завдяки саморуху прагнень і цілей, засвоєнню особистістю соціального досвіду у процесі професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти (Супрун, 2016, с. 156). Освітньо-виховний простір закладу вищої освіти має бути адаптований до здійснення формувального впливу на студента щодо позитивного ставлення до майбутньої професії на свідомій моральній основі, оскільки це обумовлює саморозвиток його особистості. Таке розуміння вищої освіти описує компетентнісний підхід, який відображає сучасний погляд на проблеми освіти в усьому світі. Він забезпечує можливість практичного оперування набутими у процесі навчання знаннями й застосування їх протягом життя. Визначаються такі основні положення компетентності саморозвитку та самовдосконалення в освіті:

- навчити особистість самостійно здобувати та ефективно застосовувати знання протягом життя;

- прогнозувати ситуацію і власну діяльність, приймати ефективні рішення відповідно до життєвого досвіду, цінностей та наявних ресурсів;
- планувати й контролювати власні дії;
- мати здатність до самоаналізу і рефлексії;
- орієнтуватися на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку й виконання професійних завдань вищого рівня складності.

Реалізація професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти на високому рівні можлива за умови широкого впровадження у практику ЗВО особистісно-орієнтованої освіти: коли рольове навчальне спілкування змінюється на особистісне, у якому домінують ситуації вибору, самопізнання, самовираження, самореалізації, коли активно формується компетентність саморозвитку студентів. Виділяються ознаки освітнього простору у вищому навчальному закладі, які розглядаються як фактори впливу на процес і рівень сформованості компетентності саморозвитку й самовдосконалення студентів-психологів у галузі спеціальної освіти:

- визнання самоцінності кожного студента, домінування «мотивації успіху»;
- особистісно-орієнтований навчально-виховний процес;
- запровадження особистісно-орієнтованої освіти дозволить оптимізувати професійну самореалізацію людини й підтримку її особистісного та професійного зростання;
- сучасна вища школа має здійснювати здебільшого прогностичні функції через особистісно орієнтований вплив у процесі реалізації індивідуальних навчальних траєкторій студентів;
- першочерговим завданням вищої школи є формування особистості, яка прагне до самовдосконалення, безперервної освіти, постійного саморозвитку.

Саморозвиток майбутнього психолога в галузі спеціальної освіти – це процес усвідомленого цілеспрямованого розвитку, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних і професійних якостей, що забезпечують особистісне зростання та ефективність професійної діяльності.

Отже, процес саморозвитку є значно ширшим, ніж процес самовдосконалення та реалізується як у свідомо визначених, так і в неусвідомлених формах з метою вироблення чи зміни фізичних або моральних якостей. А процес самовдосконалення передбачає усвідомлений, цілеспрямований, перетворювальний, позитивний вплив на власну особистість відповідно до визначеної стратегії самотворення. На думку науковця, до поняття особистісного самовдосконалення за своєю сутністю можна віднести поняття особистісного зростання, оскільки їх основою є генеза моральної самосвідомості особистості (Синьов, 1997, с. 29).

Тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу особистості, який розглядається як по відношенню до навколишньої дійсності, так і до неї самої. Все більшого значення в сучасному суспільстві для кожної людини, яка ставить нові життєві цілі та здатна їх домагатися, усвідомлювати й відстоювати свою індивідуальність, набуває проблема самоздійснення. Однак, на сьогоднішній день існує обмаль досліджень феномену життєвого самоздійснення особистості, спрямованих на визначення його сутності як системного явища вищого порядку щодо близьких за значенням термінів (самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток тощо). Дослідження феномену професійного самоздійснення, яке є однією з найважливіших складових, а для більшості людей – і основною формою особистісного самоздійснення, провів О. Кокун. Перспективність подібних досліджень зумовлена постійним прискоренням науково-технічного прогресу та характерними для сучасного етапу розвитку світового суспільства швидкими економічними, соціальними й духовними перетвореннями. Подібні дослідження мають допомогти створити для особистості фахівця стійкі смисложиттєві орієнтири в мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації. Розширення можливостей професійного самоздійснення особистості надасть можливість підвищити ефективність трудового потенціалу країни. Розроблений опитувальник професійного самоздійснення може бути з успіхом використано в дослідженні професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти.

Професійне самоздійснення розуміється як одна з найважливіших форм життєвого самоздійснення, що характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю його професійної кваліфікації, широким використанням професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями (Супрун, 2018, с. 112).

Професійне самоздійснення може відбуватися у двох загальних формах (способах):

- зовнішньопрофесійний (досягнення значущих здобутків у різних аспектах професійної діяльності);
- внутрішньопрофесійний (професійне самовдосконалення, спрямоване на підвищення професійної компетентності та розвиток професійно-важливих якостей).

Відповідно виділяють такі ознаки професійного самоздійснення:

1. Внутрішньопрофесійні:

1.1. Потреба у професійному вдосконаленні.

1.2. Наявність проекту власного професійного розвитку.

1.3. Переважаюче задоволення власними професійними досягненнями.

1.4. Постійна постановка нових професійних цілей.

1.5. Формування власного «життєво-професійного простору».

2. Зовнішньо-професійні:

2.1. Досягнення поставлених професійних цілей.

2.2. Визнання досягнень фахівця професійним співтовариством.

2.3. Використання професійного досвіду і здобутків іншими фахівцями.

2.4. Розкриття особистісного потенціалу та здібностей у професії.

2.5. Вияв високого рівня творчості у професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зосередимось на тому, що самовдосконалення – це поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: самовиховання як цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтована на формування й удосконалення в себе позитивних та усунення негативних якостей, і самоосвіти як цілеспрямованої роботи щодо розширення й поглиблення власних знань, удосконалення та набуття відповідних навичок і вмінь через свідому постановку й виконання професійних завдань вищого рівня складності.

Психолого-педагогічний процес завдяки індивідуальному підходу і творчому ставленню дозволяє створити зовнішні та внутрішні умови для саморозвитку студента. Вирішення означеної проблеми значною мірою обумовлене наявністю в майбутніх психологів внутрішньої мотивації до постійного самовдосконалення особистісних якостей, а відповідно – потреби в самовдосконаленні. Перспективи дослідження передбачають практичне запровадження теоретико-методичних аспектів професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти з позиції психолого-педагогічної проблеми (Супрун, 2017, с. 102).

Важливим є з'ясування уявлень студентів щодо особистісного та професійного саморозвитку з метою здійснення ними свідомого цілепокладання й самопроектування. Феномен саморозвитку – це обов'язково внутрішній, мотиваційний процес, спрямований на досягнення такої конкретної мети, як свідоме самовдосконалення. Вихід на рівень професійної рефлексії дає можливість подолати обмеження, задані простором власних знань, що є передумовою для орієнтації на самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку і виконання професійних завдань більшої складності, тобто професійна рефлексія становить оптимальну й адекватну регуляцію діяльності, що в подальшому повинна віднайти втілення у здатності до професійного самоздійснення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синьов, В. М., Пометун, О. І., Кривуша, В. І., Супрун, М. О. (2000). *Основи теорії виховання*. К.: МП «Леся» (Syniov, V. M., Pometun, O. I., Kryvusha, V. I., Suprun, M. O. (2000). *Basics of theory of education*. K.: MP "Lesia").
2. Супрун, Д. М. (2018). *Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03). Київ (Suprun, D. M. (2018). *The theory and practice of psychologists' professional training in the field of special education* (DSc thesis). Kiev.).
3. Супрун, Д. М. (2017). Операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (71), 134–149 (Suprun, D. M. (2017). Operational-activity component of professional training of psychologists in the field of special education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (71), 134–149).
4. Супрун, Д. М. (2017). *Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Suprun, D. M. (2017). *Professional training of psychologists in the field of special education*. K.: Publishing house of NPU named after M. P. Dragomanov).
5. Супрун, Д. М. (2016). *Management – a component of psychologists' professional training*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Suprun, D. M. *Management – a component of psychologists' professional training*. K.: Publishing house of NPU named after M. P. Dragomanov).
6. Супрун, М. О. (2005). *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.)*. К.: Вид. КЮІ МБСУ Паливода АВ (Suprun, M. O. (2005). *Correctional teaching of pupils in the special education institutions: preconditions, formation and development (second half of the XIX – first half of the of XX century)*. K.: Publishing house of KJI MEAU Palyvoda AV).

РЕЗЮМЕ

Супрун Дарья. Результативно-рефлексивная составляющая становления личности психолога в сфере специального образования.

Освещено актуальное состояние проблемы становления и развития системы профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования. Проведен аналитический обзор научной мысли исследователей современности. На основе проведенного анализа определены компоненты структуры готовности будущего конкурентоспособного специалиста-психолога в сфере специального образования. Доказана тесная связь результативно-рефлексивного компонента психологов с такими личностными характеристиками, как адекватная самооценка, самоанализ, социальные ценности, направленность на дело, креативность, ответственность, социальная адаптированность, саморегуляция.

Ключевые слова: конкурентоспособность, методология, методы научного психологического исследования, профессиональная подготовка, профессиональная компетенция, результативно-рефлексивный компонент, саморазвитие, самореализация.

SUMMARY

Suprun Daria. Result-reflexive component of the psychologist's identity formation in the field of special education.

The present-day state of specialized psychologists' professional training is explored. The practical aspects of its improving are analysed. The different methods of research in this field are determined. Sense and structure of professional training are viewed. The main

elements of the definition, criteria and indicators of its formation are outlined. Particular attention is paid to finding and developing the criteria, the optimal range of methods of psychological diagnosis, which determines the level of professional training, the development the psychological effectiveness of program designed to improve psychologists' performance aimed at its development.

A close connection of result-reflexive component and operating-activity component with such personal characteristics as self-esteem, self-awareness, social values, which focuses on business, creativity, responsibility, social adaptability, self-regulation is confirmed. In order to determine the level of professional components we developed criterion framework, aimed at identifying qualitative changes in the development of certain aspects and manifestations of mental activity of psychologists', which ensures their self-life, values and system of values, orientation and awareness of the needs, motivations and interests, subjectivity of behavior, the ability to responsible, self-sufficient and adequate response in different situations.

The article marks recent internationalization trends, which are observed worldwide; lists positive aspects of internationalization of higher education and elements of the culture of the University, which must be developed in terms of internationalization. The list of competencies that must specialists-psychologists own by the end of training is provided. The necessity of the applying of the competency approach in professional training of psychologists in the field of special education in foreign language is proved.

Internationalization stimulates development of national higher education. An important contribution to make positive changes is overall trend of professional training with appropriate level of professional skills and professional competence that make possible their competitiveness on the global level. In perspective, we consider necessary to introduce these aspects in the training of psychologists in the field of special education.

Key words: *competitiveness, methodology, methods of scientific psychological research, professional training, professional competence, result-reflexive component, self-development, self-realization.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Куліченко Алла. Оновлення американської медичної освіти на початку ХХ ст.: погляди А. Флекснера	3
Орос Ільдико. Управління освітою дорослого населення у Великій Британії.....	18
Скальські Даріуш. Поняттєво-категоріальний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження концепцій фізкультурної освіти у країнах ЄС	28
Хомич Оксана. Соціально-економічні та демографічні чинники підготовки вчителя початкової школи Канади (1950 – 1974 рр.).....	38
Черкашин Сергій. Формування ключових компетенцій і збереження принципу науковості університетської освіти як умов підвищення конкурентоспроможності німецьких університетів на глобальному ринку освіти.....	50
Чистякова Ірина. Провідні напрями розвитку інклюзивної освіти на сучасному етапі: досвід зарубіжних країн.....	59
Яцино Олег. Особливості підвищення кваліфікації фахівців служб персоналу в збройних силах США	71

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бугрій Володимир. Становлення професійної історичної освіти у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка	81
Генкал Світлана. Розвивальне освітнє середовище як засіб формування критичного мислення учнів профільних класів на уроках біології.....	90
Жмака Віталій. Місцева промисловість Сумської округи в 20-ті рр. ХХ ст.....	101
Жорова Ірина. Організація шкільної освіти України на початку ХХ століття.....	111
Ісаєва Світлана. Дванадцять бар'єрів на шляху ефективного педагогічного спілкування	121
Кравченко Анатолій, Кравченко Ірина. Народна освіта в с. Старому – першому поселенні Герасима Кондратьєва, Сумському повіті та Слобідській Україні у складі царської Росії в XVI – ХХ ст.....	131
Ніколаєнко Лариса. Діагностика музично-творчих здібностей дітей 6-7 років у позашкільних навчальних закладах	149

Шрамченко Олена, Рибалко Петро. Фізкультурно-оздоровча робота в закладах дошкільної освіти: практичні засади.....	160
--	-----

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гаврилюк Олена. Сучасні технології контролю знань студентів з англійської мови у закладі вищої освіти	174
Дука Марія, Повалій Тетяна. Цілі та зміст навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення	185
Міровська Маріола. Організаційна структура закладу вищої освіти та виклики часу: від теорії до практики.....	196
Петренко Сергій, Петренко Людмила. Формування професійної компетентності майбутніх учителів математики: теоретичний аспект	208
Степаненко Ольга. Філософські концепції тьюторства в контексті проблем вищої освіти	218
Федорченко Олександр, Цигура Галина, Куртова Галина, Кудін Сергій. Формування знань з нетрадиційних методів фізіотерапії як важливий чинник підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини, фізіотерапії та ерготерапії	230
Шевченко Олена. Методологічні підходи вокальної підготовки майбутніх учителів музики на консолідаційних засадах.....	240
Шип Сергій, Чень Цзицзянь. Педагогічні стратегії формування здатності вчителя музичного мистецтва до системно-цілісного уявлення про музичний твір	249
Шмалей Світлана. Організаційно-педагогічні напрями модернізації морської освіти (кінець XX - початок XXI століття)	262

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Супрун Дар'я. Результативно-рефлексивна складова становлення особистості психолога в галузі спеціальної освіти.....	273
--	-----

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Куличенко Алла. Обновление американського медицинского образования в начале XX ст.: взгляды А. Флекснера	3
Орос Ильдико. Управление образованием взрослого населения в Великобритании	18
Скальски Дариуш. Понятийно-категориальный инструментарий сравнительно-педагогического исследования концепций физкультурного образования в странах ЕС.....	28
Хомич Оксана. Социально-экономические и демографические факторы подготовки учителя начальной школы Канады (1950–1974 гг.) ...	38
Черкашин Сергей. Формирование ключевых компетенций и сохранение принципа научности университетского образования как условия повышения конкурентоспособности немецких университетов на глобальном рынке образования	50
Чистякова Ирина. Основные направления развития инклюзивного образования на современном этапе: опыт зарубежных стран.....	59
Яцыно Олег. Особенности повышения квалификации специалистов служб персонала у вооруженных силах США	71

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Бугрий Владимир. Становление профессионального исторического образования в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренка.	81
Генкал Светлана. Развивающая образовательная среда как способ формирования критического мышления учащихся профильных классов на уроках биологии.....	90
Жмака Виталий. Местная промышленность Сумской округи в 20-е гг. XX ст.....	101
Жорова Ирина. Организация школьного образования Украины в начале XX века	111
Исаева Светлана. Двенадцать барьеров на пути эффективного педагогического общения	121
Кравченко Анатолий, Кравченко Ирина. Народное образование в с. Старом – первом поселении Герасима Кондратьева, Сумском уезде и Слободской Украине в составе царской России в XVI-XX вв.....	131
Николаенко Лариса. Диагностика музыкально-творческих способностей детей 6-7 лет во внешкольных учебных учреждениях	149

Шрамченко Елена, Рыбалко Петр. Физкультурно-оздоровительная работа в учреждениях дошкольного образования: практические основы	160
---	-----

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Гаврилюк Елена. Современные технологии контроля знаний студентов по английскому языку в учреждении высшего образования	174
Дука Мария, Повалий Татьяна. Цели и содержание обучения будущих хореографов профессионально ориентированной англоязычной монологической речи	185
Мировская Мариола. Организационная структура учреждения высшего образования и вызовы времени: от теории к практике.....	196
Петренко Сергей, Петренко Людмила. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя математики: теоретический аспект.....	208
Степаненко Ольга. Философские концепции тьюторства в контексте проблем высшего образования.....	218
Федорченко Александр, Цигура Галина, Куртова Галина, Кудин Сергей. Формирование знаний по нетрадиционным методам физиотерапии как важнейший фактор подготовки будущих специалистов по здоровью человека, физиотерапии и эрготерапии	230
Шевченко Елена. Методологические подходы вокальной подготовки будущих учителей музыки на консолидационных началах...	240
Шип Сергей, Чень Цицзянь. Педагогические стратегемы формирования способности учителя музыкального искусства к системно-целостному представлению о музыкальном произведении	249
Шмалей Светлана. Организационно-педагогические направления модернизации морского образования (конец XX – начало XXI столетия)	262

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Супрун Дарья. Результативно-рефлексивная составляющая становления личности психолога в сфере специального образования	273
---	-----

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Kulichenko Alla. Upgrading American medical education in the early 20th century: A. Flexner's views..	3
Oros Ildiko. Education of adult population in Great Britain	13
Skalski Dariusz. Defining the key terms of comparative-educational research of the concepts of physical education in EU countries.....	25
Khomych Oksana. Socio-economic and demographic factors in primary school teachers training in Canada (1950–1974)	36
Cherkashyn Sergii. Incultation of core competences and providing the scientific character of university education as conditions of increasing competitiveness of German universities in the global education market.....	46
Chystiakova Iryna. Main directions of development of inclusive education at present stage: foreign experience	56
Yatsino Oleh. Features of the advanced training of personnel services in the US armed forces	

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Bugrii Volodymyr. Formation of professional historical education at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.....	81
Genkal Svitlana. Developmental educational environment as a means of formation of critical thinking of students of profile classes at biology lessons	90
Zhmaka Vitaliy. Local industry of Sumy region in the 20's of the XX century	101
Zhorova Iryna. Organization of school education of Ukraine in the early 20th century	111
Isaieva Svitlana. Twelve barriers to effective pedagogical communication	121
Kravchenko Anatolii, Kravchenko Iryna. Public education in village Old (Stare) – the first settlement of Gerasim Kondratiev, Sumy district and Sloboda Ukraine as part of tsarist Russia in the XVI-XX centuries	131
Nikolaenko Larisa. Diagnostics of musical-creative abilities of 6–7-year-old children in out-of-school education institutions.....	149
Shramchenko Olena, Rybalko Petro. Physical culture and health work in institutions of preschool education: practical foundations.....	160

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Havrylyuk Olena. Modern technologies of students' knowledge control in English language in the institution of higher education.....	174
Duka Mariia, Povalii Tetiana. The Aims and Content of Teaching Future Choreographers Professionally-Oriented English Monological Speech	185
Mirowska Mariola. Organizational structure of the higher education institution and challenges of time: from theory to practice	196
Petrenko Serhii, Petrenko Liudmyla. Formation of the future mathematics teacher's professional competence: a theoretical aspect.....	208
Stepanenko Olha. Philosophical concepts of tutoring in the context of problems of higher education	218
Fedorchenko Oleksandr, Tsyhura Halyna, Kurtova Halyna, Kudin Serhii. Formation of knowledge about non-traditional methods of physiotherapy as an important factor for preparing future professionals on human health, physiotherapy and ergotherapy.....	230
Shevchenko Olena. Methodological approaches to future music teachers' vocal training on consolidation basis	240
Shyp Serhii, Chen Jijian. Pedagogical strategies for the formation of the musical art teacher's ability to the system-holistic view of a musical work	249
Shmalyey Svitlana. Organizational-pedagogical directions of modernization of marine education (end of the XX – beginning of the XXI century).....	262

SECTION IV. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Suprun Daria. Result-reflexive component of the psychologist's identity formation in the field of special education.....	273
---	-----

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 7 (81). – 293 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.07

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 24.09.2018.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 17,08. Ум. фарб.-відб. 17,08.
Обл. вид. арк. 19,63. Тираж 100 пр. Вид. № 68.

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.