

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  
№ 9 (83), 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 № 4 від 26.11.2018)

**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. Białobrzeska** – 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.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018

## РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.373.3(410)

**Зорочкіна Тетяна**

Черкаський національний  
університет імені Богдана Хмельницького

ORCID ID 0000-0002-6321-0852

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/003-013

### ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

*У статті розкрито змістові засади підготовки майбутніх учителів початкової школи Великої Британії. Проаналізовано курикулуми ЗВО, у яких здійснюється підготовка вчителя початкової школи у Великій Британії. Основна увага при підготовці фахівців приділяється дослідженням, спираючись на їх розуміння педагогіки, розвитку дитини та вивчення предмету навчального плану для розробки цілісного підходу до навчання.*

*Програмою курикулумів університетів студентам запропоновано різноманітні види творчих робіт: звіти, нариси, есе, групові проекти, робота в складі команди, критичний підхід до опанування предметами початкової школи, захист своїх ідей, сумарна оцінка, гра, дискусійні групи тощо.*

**Ключові слова:** університет, підготовка майбутніх учителів, початкова школа, Велика Британія

**Постановка проблеми.** Проаналізуємо курикулуми ЗВО, у яких здійснюється підготовка вчителя початкової школи у Великій Британії. Зокрема, аналіз свідчить, що для Роухемптонського університету (University of Roehampton) характерні цикли: загальної підготовки, спеціальних предметів та практичної підготовки. Схарактеризуємо їх.

Що стосується загальноосвітньої підготовки (базове навчання), то зазначимо, що на першому році навчання студенти отримують широке та збалансоване знання основних засад освіти й оволодівають проведенням дискусії в галузі теорії, політики та практики в освіті.

**Аналіз актуальних досліджень.** Важливе загальнонаукове значення в галузі порівняльних досліджень систем педагогічної освіти країн світу мають праці українських учених: Т. Кучай, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Мукан, Н. Ничкало, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та ін.

**Мета статті:** розкрити змістові засади підготовки майбутніх учителів початкової школи Великої Британії.

**Методи дослідження.** У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури) – для обґрунтування вихідних положень дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються українські й зарубіжні джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі загальноосвітньої підготовки (базове навчання) студенти Роухемптонського університету оволодівають теоретичними знаннями основних засад освіти при вивченні предметів: англійської мови, математики та науки, пов'язуючи названі предмети з педагогікою, що відображає місце соціально-конструктивістських підходів до педагогіки в межах педагогічної освіти. Цінним при такому вивченні цих дисциплін є те, що майбутні вчителі оволодівають навичками проведення дискусій у галузі теорії, політики та практики, підтримуючи їх у взаємодії з відповідними дослідженнями. Студенти розробляють своє бачення цих базових понять, Критично вивчаючи теоретичні та дослідницькі джерела, оцінюють вплив педагогіки на ці поняття, що дозволить майбутнім учителям робити педагогічні рішення на робочому місці, оцінювати власний рівень знань.

До циклу спеціальних предметів у Роухемптонському університеті в процесі підготовки вчителя початкової школи належать предмети, які вивчаються в початкових класах. У модулі «Предмети за спеціальністю» їх представляють предмети: англійська мова, математика, природознавство, історія, географія, релігійна освіта, фізична культура, музична освіта, обчислення, мистецтво та дизайн, технологія дизайну. Цими предметами майбутні вчителі оволодівають у ЗВО.

Основна увага при підготовці фахівців приділяється дослідженням, спираючись на їх розуміння педагогіки, розвитку дитини та вивчення предмету навчального плану для розробки цілісного підходу до навчання. Вони визнають, що як ефективні вчителі, вони повинні продовжувати займатися дослідницькою та рефлексивною практикою протягом усього свого професійного життя (Primary Education, 2018).

Слід також зазначити, що на другому курсі студент може займатися професійним працевлаштуванням, щоб набути досвід на робочому місці, а також можливість застосувати теорію, якою він опанував у Роухемптоні на практиці. Крім того, студент може також навчатися за кордоном в одному з університетів-партнерів упродовж семестру. Це дозволить розвинути свої крос-культурні навички та впевненість у собі, її дасть змогу дізнатися про освіту в іншій культурі.

Модуль «Педагогіка та професійна практика» є обов'язковим для студентів першого року навчання. Цей модуль має на меті розвинути у студентів солідні теоретичні знання про розвиток і навчання дітей, а також їх здатність застосовувати це розуміння до основних принципів ефективної педагогіки (Education Studies, 2018; University of Roehampton, 2018)

Представляємо модульний курс університету «Східна Англія». Цикл загальноосвітніх дисциплін. У перший рік навчання (120 кредитів) модулі охоплюють низку предметів, включаючи: доступ до освіти як академічну дисципліну; міжнародну освіту; навчання та викладання в цифровому світі;

введення в історію, філософію та психологію освіти. Ці модулі допоможуть студентам забезпечити базові знання, які будуть потрібні під час навчання.

Протягом першого року студенти опанують спеціально розробленим модулем, який забезпечує їх досвідом дослідницького методу в освіті та навичками вищої освіти, які є основою для всього курсу.

Цикл основних предметів.

Під час другого року навчання студенти вивчають модулі з основних предметів, на які передбачено 60 кредитів.

На другому році навчання студенти опановують порядок обов'язкових модулів, щоб допомогти побудувати розуміння освіти в конкретному контексті. Обов'язковими модулями є «освітня психологія» (20 кредитів), у якій вивчають 1 з основних навчальних дисциплін та модуль «дослідження та вивчення досвіду» (40 кредитів), де студенти будуть брати участь у невеликому дослідницькому проекті в межах навчання.

Доля визначення власної навчальної програми навчання пропонуються додаткові модулі, у тому числі: «навчальні середовища та вивчення навколишнього середовища»; «вивчення мови в контексті навчання» (20 кредитів); «педагогічна та освітня політика» (20 кредитів); «духовність, освіта та діти» (20 кредитів) і «спеціальні освітні потреби» (20 кредитів); «дитинство, юність та перехідний період» (20 кредитів).

3 рік навчання. Обов'язкові предмети. Наукова робота (40 кредитів).

Метою наукової роботи є те, що студентам представлена низка методів проведення навчального дослідження, у них розвивається здатність проведення планування та завершення освітнього дослідження, до критичного оцінювання основних принципів або підходів до вивчення освіти.

Під час написання наукової роботи студенти ознайомляться з низкою методологій освітніх досліджень, щоб вони могли планувати, проводити та завершувати самостійне освітнє дослідження. Цей модуль призначений лише студентам, які навчаються за програмою ВА (бакалавр мистецтв).

Університет дає можливість опанувати вибірковыми предметами (University of East Anglia, 2018).

Отже, на третьому році навчання студенти виконують наукову роботу завдяки проведенню власного дослідницького проекту від планування до поширення інформації під керівництвом досвідченого фахівця ЗВО.

Значна увага на третьому році навчання в університеті Східної Англії приділяється практичній підготовці. Студенти ж під час педпрактики в школі впроваджують у навчальний процес навчальну програму з математики. При цьому аналізується сприймання її учнями та труднощі із засвоєння ключових математичних понять, обговорюються конкретні педагогічні дії, спрямовані на розв'язання цих проблем.

Отже, упродовж навчання в університеті студенти опановують 220 обов'язкових кредитів їм пропонується 100 кредитів додаткових і

120 кредитів вибіркових предметів. З метою оцінювання роботи програмою курикулуму запропоновані: звіти, нариси, портфоліо, презентації та індивідуальні чи групові проекти, а також виконання роботи у складі команди, яка буде дуже корисна на робочому місці; студенти також вчатьсЯ відстоювати власну позицію, розвивають критичне мислення.

Схарактеризуємо більш детально навчальні плани підготовки вчителя початкової школи Кінгстонського університету (Kingston University, 2018).

Характеристика навчальних модулів у програмі курикулума подається в такому плані: мета, основи навчання, зміст навчального плану, стратегія навчання, опис годин, стратегія оцінки (Primary Teaching leading to Qualified Teacher Status, 2018).

На 1 році навчання модуль «Основна англійська мова та шкільна практика» (30 кредитів) складається з двох взаємодоповнювальних елементів:

- частина А — спрямована на вивчення ключових предметних дисциплін, необхідних для навчання англійської мови в початковій школі;
- частина В — це практичний елемент, спрямований на розвиток академічного та професійного розвитку, необхідного для виконання стандартів;
- розробка навчальних та оціночних навичок студентів і розуміння педагогіки;
- надання студентам можливості взяти на себе відповідальність за планування, навчання й оцінку в різних сферах програм;
- підтримка студентів у розвитку ефективного спілкування в усній та письмовій формі.

Змістом навчального плану підготовки вчителя початкової школи Кінгстонського університету є: які предметні знання необхідні для навчання в контексті статутних вимог; роль тексту і літератури у підтримці розвитку мови.

В описі годин навчального плану підготовки вчителя початкової школи Кінгстонського університету міститься кількість годин на навчальну роботу та педагогічну практику. На лекції / семінари / практичні виділено — 35 годин — 11,7%; на самостійну роботу — 115 годин — 38,3 %; на педагогічну практику — 150 годин — 50 %.

Всього — 300 годин.

Цей модуль неодмінно дає змогу оцінити результати навчання, які слід вирішувати з теоретичної точки зору, а також на практиці в закладах освіти.

Модуль «Математика та природничі науки в початковій школі» (30 кредитів) розглядає основи математики та природничих наук. Модуль призначений для ознайомлення з основами даних дисциплін.

Оцінювання знань студентів включає перевірку предметних знань, що відповідають визначеним закладом освіти завданням, і здійснюється через рефлексивні навчальні журнали, спостереження за уроками та аналіз планів уроків. Формулювання завдання переслідує 2 основні цілі. Перша —

усвідомлення ключових напрямів викладання математики та природничих наук. Друга мета полягає у набутті предметних та педагогічних знань та досвіду відповідно до професійних стандартів для вчителів (2011 рік).

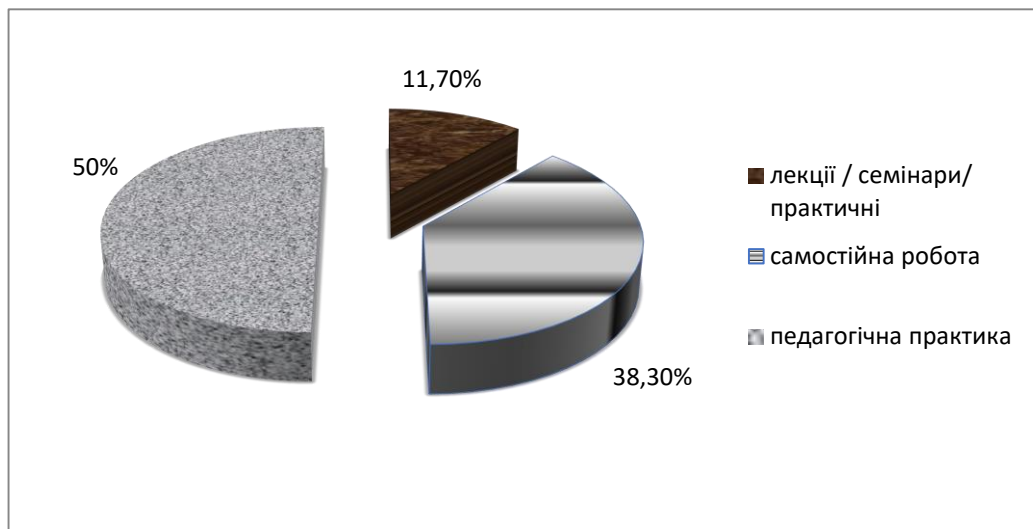


Рис. 1. Опис годин навчального плану підготовки вчителя початкової школи Кінгстонського університету

У модулі «Предмети зі спеціальності та методика викладання» (30 кредитів) студенти набувають знань зі спеціалізованих навчальних предметів та розглядають, як ці предмети викладаються в початковій школі. Увага студентів звертається на методику викладання предметів спеціалізації; студенти одержують професійні навички, необхідні для навчання учнів.

Заплановане навчання: повний цикл лекцій, семінарів, практичних – 66 годин – 22 %; самостійна робота студентів – 234 години – 78 %. Всього – 300 годин.

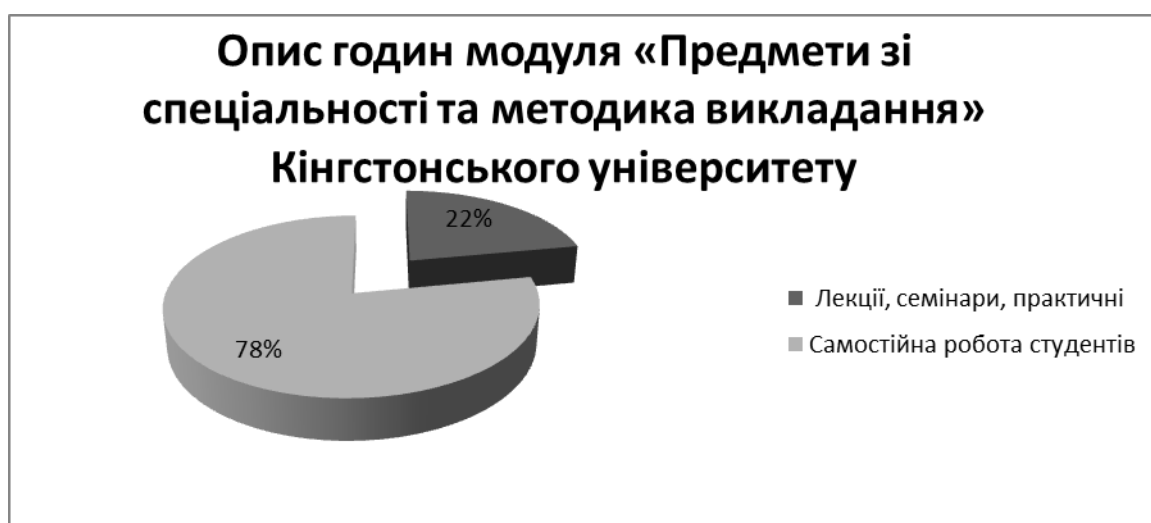


Рис. 2. Опис годин модуля «Предмети зі спеціальності та методика викладання» Кінгстонського університету

Модуль «Мистецтво та гуманітарні науки в початковій школі» (30 кредитів) ознайомлює студентів із поняттями, принципами і практичними аспектами викладання мистецтв та гуманітарних наук у навчальній програмі.

Після успішного завершення модуля студенти зможуть: отримати знання з основ мистецтв та гуманітарних дисциплін; продемонструвати розуміння зв'язків між різними областями мистецтва та гуманітарних наук.

Отже, перший навчальний рік студенти вивчають модулі: основна англійська та шкільна практика; математика як наука в початковій школі; предмети зі спеціальності та методика викладання; мистецтво та гуманітарні науки в початковій школі.

У цих модулях звертається увага на дефініції: технології, наукові дослідження, шкільний досвід, інноваційна педагогіка, розвиток ідей. На самостійну роботу в перший рік курикулумом передбачено 973 год. – 81, %. Всього протягом першого навчального року передбачено опанувати 120 кредитів.

Упродовж першого року навчання студенти отримують предметні та педагогічні знання в межах статутних вимог (стандарти для вчителів DfE 2012) та відповідних концепцій, використовуючи інноваційні освітні технології, поглиблене навчання, приділяючи значну увагу педагогічним дослідженням та інноваційній педагогіці, творчим підходам до навчання, розвитку ідей.

На другому році навчання студенти опановують такі модулі.

Модуль «Основна англійська та розширена навчальна програма» (30 кредитів) призначений для подальшого розвитку предметних знань студентів з англійської мови та розширеного навчального плану (історія, географія, фізичне навчання та громадянство і мови та культура).

Після успішного завершення модуля студенти зможуть: усвідомити роль спілкування, мови та культури в навчанні дітей; залучати дітей до творчих та інтерактивних навчальних процесів; демонструвати критичне розуміння теорії та поточних подій англійською мовою, основними мовами мистецтва та гуманітарних дисциплін у початкових класах; критично оцінювати свої педагогічні можливості.

Зміст модуля охоплює: планування діалогу; застосування знань з морфології, включаючи виявлення зв'язків із правописом та граматику; ознайомлення з творчими методами навчання та вивчення англійської мови, мистецтва та гуманітарних наук.

Опис годин: заплановане аудиторна робота (66 год.) – 22 %; самостійна робота студентів (234 год.) – 78 %. Всього (кількість кредитів 30 x 10) 300 годин.

Модуль «Математика та природничі науки в початковій школі» (30 кредитів) дозволить студентам поглибити предметні й педагогічні знання, сприятиме подальшому усвідомленню учнями математичних та наукових помилок, визначенню відповідних ресурсів (людські, фізичні та освітні технології) для вивчення математики та природничих наук.



Зміст навчального плану передбачає: ключові напрями педагогічної практики при підготовці до «Блок–школи»; розвиток творчого підходу до викладання та навчання, ураховуючи ефективні підходи, які можуть бути використані в класі під час вивчення математики; розуміння ключових теоретичних концепцій; оцінку навчальних ресурсів, включаючи освітні технології для підтримки навчання в галузі математики та природничих наук.

Модуль «Педагогіка та шкільна практика» (40 кредитів) складається з 2 взаємодоповнюючих елементів.

Перший розділ цього модуля викладається в університеті. Він допомагає підготувати студентів до набуття досвіду викладання в школі.

Другий і основний розділ цього модуля – проходження практики в межах закладу загальної середньої освіти, передбаченої законодавством і акредитованої за програмою DfE у межах первинних програм підготовки фахівців із низьким рівнем кваліфікації. Програма практики охоплює щонайменше 24 тижні, потягом яких передбачені спостереження за роботою вчителів, обговорення педагогічного досвіду, здійснення педагогічної діяльності студента та ведення документації, що сприяє академічному та професійному розвитку та є основою для отримання в подальшому студентом статусу кваліфікованого вчителя.

Модуль «Математика за спеціалізацією» (необов'язково) (30 кредитів) спрямовано на розвиток академічних здібностей у галузі математики, а також на підготовку студентів для ролі спеціаліста з математики або координатора в початкових школах.

Модуль «Наука за спеціальністю» (необов'язково) (30 кредитів) дозволить студентам продовжувати формувати науковий світогляд студента, а також засвоювати освітні технології, необхідні для викладання певного предмета.

Модуль «Англійська мова, математика та природознавство в початковій школі» буде заохочувати студентів до знаходження міжпредметних зв'язків (30 кредитів).

Метою модуля «Освітні технології та розширений навчальний план початкової освіти» (15 кредитів) є ознайомлення зі способами ефективного впровадження освітніх технологій, вивчення понять обчислювальної техніки, цифрової грамотності та електронної безпеки. Студентам буде надано можливість вибирати, використовувати та створювати цифрові артефакти, що стосуються ключових аспектів, охоплених навчальним планом, приділяючи увагу основним мовам, гуманітарним наукам та мистецтву. Модуль також присвячений вивченню актуальному стану державної освітньої політики. У межах модуля передбачено проходження педагогічної практики в школі.

Модуль «Педагогіка та шкільна практика» (30 кредитів) складається з 2 взаємодоповнюючих елементів. Частина А здійснюється в університеті. Студенти будуть займатися дослідженнями та ведуть дискусії про

важливість навчання учнів, розроблення навчальних програм, особливості використання педагогічних підходів у навчанні, у результаті чого розробляється інноваційна схема майбутньої діяльності, яка може бути використана в школі. Частина В цього модуля є практичним елементом і передбачає перебування студента впродовж 24 тижнів у школі.

Отже, на третьому році студенти вивчають такі модулі: «Англійська мова, математика та природознавство в початковій школі», «Освітні технології та розширений навчальний план початкової освіти», «Педагогіка та шкільна практика», «Продовження навчання за спеціальністю». Для виконання самостійної роботи навчальним планом передбачено 1197 годин – 84,1 % навчального часу. Всього на третій рік для виконання навчальної і самостійної роботи передбачено 105 кредитів (Primary Teaching leading to Qualified Teacher Status, 2018; Education. Awarded by Kingston University, 2018; Kuchai, 2010).

Аналіз курикулумів підготовки вчителя початкової школи різних ЗВО Великої Британії свідчить, що для них характерні цикли:

- загальноосвітньої підготовки (забезпечуються базові знання, потрібні під час навчання, адже студенти на першому курсі отримують знання щодо основних засад освіти, оволодівають навичками дискусії, наукової роботи);
- цикл предметної підготовки спрямований на вивчення предметів початкової школи у взаємозв'язку з педагогікою та основами наукових досліджень досліджень);
- цикл практичної підготовки (переважно проходження педпрактики відбувається поетапно: від учителя-помічника – 1 рік, до підмінного вчителя – 2 рік і до ведучого вчителя – 3 рік). На проходження практики передбачена значна кількість навчального часу.

На підготовку вчителя початкової школи курикулумом передбачено кредитів: в університеті Східної Англії 230 кредитів обов'язкових, 100 кредитів додаткових і 120 кредитів вибіркових предметів; у Кінгстонському університеті – 305 обов'язкових кредитів і 90 кредитів необов'язкових.

На основі аналізу курикулумів ми відмічаємо тісні партнерські зв'язки факультетів освіти зі школами. Зокрема, факультет освіти в університеті в Роехемптоні здійснює такі зв'язки з більш ніж 350 школами, а програми для підготовки вчителів початкової школи в університеті Східної Англії розробляються в тісному партнерстві зі школами в Норфолку та Саффолку. Крім того, у цьому університеті значна частина модулів, які представлені для вибору студентам («Діти, вчителі та математика»; «Творчість та навчання»; «Обговорення, управління і політика в сучасній освіті»; «Медіа, культура та навчання»; «Освітня мотивація»; «Соціальне забезпечення дитини»), доступні студентам за умови підтвердження їх школою. Якщо вже студенти хочуть опанувати модуль, який не визначений у переліку, можна звернутися до гаранта курсу.

У цьому ж університеті впродовж другого і третього року навчання студенти мають можливість вибрати 2 модулі із різноманітного діапазону, запропонованого школою, у тому числі: педагогіка; соціальне будівництво дитинства; математика і суспільство; мотивація в освіті; історія, філософія та освітня політика; творчість в освіті; освіта в усьому світі: освіта та медіа.

Значна увага в процесі підготовки вчителя початкової школи у Великій Британії приділяється організації наукової роботи. Зокрема, в університеті Східної Англії вже впродовж першого року навчання студенти оволодівають, крім академічних знань, ще й дослідницькими методами. На другому курсі майбутнім учителям пропонується в якості основного предмета «Дослідження та вивчення досвіду» (40 кредитів). У якості звіту студенти представляють курсову роботу як результат їхньої участі в дослідницькому проекті. На третьому курсі опановують предмет «Наукова робота» (40 кредитів) і представляють на захист наукову роботу.

Програмою курикулумів студентам запропоновано різноманітні види творчих робіт: звіти, нариси, есе, групові проекти, робота в складі команди, критичний підхід до опанування предметами початкової школи, захист своїх ідей, сумарна оцінка, гра, дискусійні групи тощо.

Курикулумами ЗВО передбачені творчі види діяльності. Зокрема, в університеті Східної Англії в модулях курикулуму зустрічаються такі дефініції: освітні технології поглибленого навчання (23 рази); обговорення та критичний огляд наукових досліджень та шкільного досвіду (32 рази); інноваційна педагогіка, яка ґрунтується на предметах спеціалізації (математика, англійська мова, наука, географія, історія, мистецтво) – 22 рази; розвиток та відстоювання ідей (8 разів); законодавчі настанови (3 рази); критична оцінка (6 разів); ключові концепції (9 разів); творчі підходи (10 разів); вимоги стандарту (3 рази); професійний розвиток (16 разів); критична рефлексія (9 разів); прогрес учнів (4 рази); здатність до самооцінки (3 рази). Такий творчий підхід до організації навчання в університетах Великої Британії, до їх підготовки до написання наукової роботи є перспективним для вивчення вітчизняними вченими і впровадження в процес підготовки вчителів початкової школи України.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Значна увага в курикулумах підготовки вчителя початкової школи приділяється організації самостійної роботи студентів. Зокрема, в Кінгстонському університеті на неї передбачено: в перший рік навчання – 81,1 % (973 год.), у другий рік – 78,1 % (704 год.) і в третій – 84,1 % (1197 год.). Всього – 2874 години, що становить у середньому 81,1 %. Цей досвід, ми вважаємо, потрібно більш детально вивчати і впроваджувати в навчальний процес ЗВО України.

На нашу думку, цінним є те, що до курикулумів ЗВО Великої Британії з підготовки вчителів включено інклюзивну освіту. Зокрема, в університеті Східної Англії студентам пропонуються модулі: «Діти з особливими

потребами та інвалідністю» (20 кредитів) та «Вступ до британської мови жестів» (20 кредитів) з метою підтримки дітей у процесі майбутньої діяльності на робочому місці вчителя.

### ЛІТЕРАТУРА

1. *Primary Education (QTS)*. Retrieved from: <https://www.roehampton.ac.uk/undergraduate-courses/primary-education-qts/>
2. *Education Studies*. Retrieved from: <https://www.roehampton.ac.uk/undergraduate-courses/education-studies/>
3. *University of Roehampton*. Retrieved from: <https://www.roehampton.ac.uk/>
4. *University of East Anglia*. Retrieved from: <https://www.uea.ac.uk/>
5. *Kingston University*. Retrieved from: <https://www.kingston.ac.uk/>
6. *Primary Teaching leading to Qualified Teacher Status BA (Hons)*. Retrieved from: <https://www.kingston.ac.uk/undergraduate-course/primary-teaching-qts/>
7. *Primary Teaching leading to Qualified Teacher Status BA (Hons)*. Retrieved from: <https://www.kingston.ac.uk/undergraduate-course/primary-teaching-qts/>
8. *Education. Awarded by Kingston University*. Retrieved from: <http://www.healthcare.ac.uk/courses/education/>
9. Kuchai, T. P. (2010). Strategies for the development of the UK high school. *The Science Vector of the Togliatti State University, Issue 2*, 78-81.

### РЕЗЮМЕ

**Зорочкина Татьяна.** Содержательные основы подготовки будущих учителей начальной школы Великобритании.

*В статье раскрыты содержательные основы подготовки будущих учителей начальной школы Великобритании. Проанализированы курикулы вузов, в которых осуществляется подготовка учителя начальной школы в Великобритании. Основное внимание при подготовке специалистов уделяется исследованиям, опираясь на их понимание педагогики, развития ребенка и изучения предмета учебного плана для разработки целостного подхода к обучению.*

*Программой университетов студентам предложены разнообразные виды творческих работ: отчеты, очерки, эссе, групповые проекты, работа в составе команды, критический подход к овладению предметами начальной школы, защита своих идей, суммарная оценка, игра, дискуссионные группы и т.д.*

**Ключевые слова:** университет, подготовка будущих учителей, начальная школа, Великобритания

### SUMMARY

**Zorochkina Tetiana.** Content foundations of the future primary school teachers in Great Britain.

*The article deals with content foundations of the training of future primary school teachers in Great Britain. The curriculum of higher education institutions where the teacher of primary school in Great Britain is being trained, is analyzed. The emphasis in the training of specialists is given to research, based on their understanding of pedagogy, development of the child and study of the subject curriculum to develop a holistic approach to learning.*

*Considerable attention is paid to organization of scientific work in the preparation of a primary school teacher in Great Britain. Based on the analysis of the curriculum, we note the close partnership between the faculties of education and the schools. The content of the*

*curriculum includes: key areas of pedagogical practice in preparing for "Block school"; developing a creative approach to teaching and learning, taking into account effective approaches that can be used in the classroom of mathematics; development of subject and pedagogical understanding of key concepts in science; assessment of a number of educational resources, including educational technologies to support learning in the field of mathematics and science.*

*The curriculum of universities offers students various types of creative work: reports, essays, group projects, work in the team, critical approach to mastering primary school subjects, protection of their ideas, total score, game, discussion groups, reflections, mastering the skills of discussions in the field of theory, politics and practice in collaboration with research.*

*Much attention in future primary school teacher's training is paid to organization of students' independent work. In particular, at Kingston University: in the first year of study – 81,1 % (973 hours), in the second year – 78,1 % (704 hours) and in the third year – 84,1 % (1197 hours). In total – 2874 hours, which is an average of 81,1 %. This experience, we believe, needs to be studied in more detail and implemented in the educational process of the higher education institutions of Ukraine.*

*In our opinion, it is valuable that UK curricula include inclusive education. In particular, at the University of East Anglia students are offered modules: "Children with special needs and disabilities" (20 credits) and "Introduction to the British Sign Language" (20 credits) to support children in the process of future work as a teacher.*

**Key words:** university, preparation of future teachers, primary school, Great Britain

УДК 37-053.5(73)

**Вікторія Сліпенко**

Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0003-0123-4645

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/013-022

### **ФОРМИ ТА МЕТОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США**

*У статті розкрито основні форми та методи забезпечення розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах середньої освіти США та надається їм характеристика. На основі методу концептуально-порівняльного аналізу, аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду, а також систематизації і аналізу фактів, журнальних публікацій, надало нам можливість виділити найпоширеніші форми (міні-підприємства, міні-банки, семінари, робота з батьками) і методи (частково-пошуковий, ігровий, прикладу, бесіди, розповіді, лекції), що широко використовуються американською педагогічною спільнотою.*

**Ключові слова:** підприємницька компетентність, учнівська молодь, заклади середньої освіти, форми, методи, США, американська педагогічна спільнота.

**Постановка проблеми.** Досягнення цілей щодо розвитку підприємницької компетентності пов'язується, перш за все, з опануванням учнями основних елементів змісту підприємницької освіти, що розміщені в навчальному плані середньої школи. Участь учнівської молоді в різних видах діяльності розглядається спеціалістами як обов'язкова умова формування

всебічно розвиненої особистості, спроможної ефективно розв'язувати економічні проблеми та орієнтуватися на значне поліпшення свого матеріального добробуту.

Положення про те, що підприємливість і ініціативність є однією з ключових компетентностей, знайшло відображення в рекомендаціях Європарламенту і Ради Європи «Ключові компетентності для навчання впродовж життя (Європейські орієнтири)», концепції «Нова українська школа» на період до 2029 року, Законі України «Про освіту». Вирішення педагогічних завдань, спрямованих на розвиток підприємницької компетентності, поєднує в собі знання, уміння, переконання, установки, практичні навички для входження в доросле життя та здійснюється за такими напрямками: безпосередньо на заняттях у школі, у позакласній та позашкільній діяльності, кожен з яких має певний арсенал способів та прийомів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах середньої освіти США викликає не тільки науковий інтерес, але і є малодослідженою в Україні. На освітні проблеми США у своїх працях звертали увагу С. Андріяш, М. Бренсон, О. Васильєва, І. Оверчук, К. Корсак, О. Хмельницька та ін. Серед американських учених – Е. Робертс (E. Roberts), Б. Саймон (B. Simon), Дж. О'дей (J.O'day), Д. Міллер (D. Miller), Л. Шепард (L. Shepard) та ін. Вище зазначені дослідники вивчали питання сутності підприємницької компетентності, окреслювали її певні характеристики, розробляли практичні методики в цій сфері, проте способи реалізації змісту підприємницької освіти учнівської молоді США поки що не стали предметом спеціального дослідження.

**Метою статті** є розкриття основних форм та методів забезпечення розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах середньої освіти США та їх характеристика.

**Методи дослідження** – теоретичні – метод концептуально-порівняльного аналізу, аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду, концептуальних підходів до вивчення проблеми розвитку підприємницької компетентності учнів; соціологічні – систематизація і аналіз фактів, журнальних публікацій, що дало можливість виділити основні методи розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах середньої освіти США.

**Виклад основного матеріалу.** Варто зазначити, що в нашому дослідженні «методи» ми розуміємо як способи спільної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на вирішення навчальних завдань, при цьому між ними існує тісний взаємозв'язок та взаємовідповідність; «форми» – організація навчальної взаємодії учасників педагогічного процесу за кількістю учнів, місцем і тривалістю навчання, особливості спілкування вчителя й вихованців.

Під час підприємницької підготовки школярів американських закладів середньої освіти вчителі широко використовують таку форму навчання, як організація *міні-підприємств* з виробництва та продажу товарів і послуг. Особливу увагу вчителі приділяють міні-підприємствам, що створені самими учнями, оскільки вони готують школярів до вступу у світ бізнесу й комерції, забезпечують розвиток широкого спектру практичних навичок та особистих якостей, заохочують ініціативу і творчість, переконують учнів у можливості самостійно забезпечити себе роботою, допомагають у профорієнтації. Тобто це курс, що передбачає здійснення школярами повного циклу підприємницької діяльності під керівництвом педагогів і наставників (Soloman, 2007).

Іншою формою роботи учителів з вихованцями є створення *міні-банків*. Прикладом організації міні-банків у шкільному кафетерії є американський заклад середньої освіти (New Richmond High School, штат Огайо). Ідея відкриття таких банків безпосередньо на шкільному майданчику полягає в тому, що, з одного боку, вони виконують просвітницькі функції, де будь-який учень може отримати у службовця інформацію з питань фінансів. З іншого – школярі можуть самі відкрити рахунок і вкласти зароблені кошти в цей банк під відсотки (ми маємо на увазі школярів у віці від 14 років). До того ж, фінансова служба всіляко їх підтримує, пропонуючи за їхніми внесками досить високий банківський відсоток.

Так, проект «Мій банк», який реалізується під девізом «Мої кошти – наше майбутнє», представляє підприємницьку програму для створення шкільного банку. Учнівська молодь виступає в якості співробітників і клієнтів банку, навчається працювати з базовою фінансовою документацією, знайомиться з видами вкладів та кредитів, має змогу планувати свої витрати й акумулювати кошти для вкладення в певні проекти. У цьому курсі також розглядаються культурні аспекти, пов'язані з банківськими операціями, наприклад етикою банківської роботи. Обговорюються питання етичності банківської діяльності з точки зору ісламу, де, як відомо, не прийнято надавати кошти в борг під відсотки. Різні думки і рішення, інша інтерпретація фінансових відносин становлять інтерес для значної кількості школярів.

Варто підкреслити, що ще однією з форм стимулювання розвитку підприємницької компетентності школярів у закладах загальної середньої освіти США – це *семінари*, на яких обговорюються економічні концепції, роль підприємництва для економіки та суспільства країни, шляхи створення і відкриття власної справи, важливість отримання середньої освіти, як необхідної умови соціального становлення і кар'єрного росту; набуття економічних знань та фінансової грамотності для підвищення сімейного і особистого благополуччя. Крім банківських відділень, у яких працюють самі школярі та волонтери під контролем наставників проекту, проводяться семінари, присвячені питанням управління особистими фінансами і фінансами підприємства.

На них обговорюються такі питання.

*Заощадження.* Чому необхідні особисті заощадження. Які прийоми допомагають регулярно відкладати гроші. Короткострокове й довгострокове інвестування коштів. Як вибрати банк і умови кредитування, які відповідають вашим інтересам.

*Управління фінансами.* Розуміння пріоритету задоволення потреб, різниця між потребами і бажаннями; складання особистого бюджету; планування доходів і витрат.

*Отримання доходу.* Джерела доходів; правила оподаткування, відміна податків на прибуток і на індивідуальних підприємців.

*Банківські послуги.* Основна термінологія щодо фінансових операцій; види банківських рахунків та платежів.

*Кредити.* Види кредитів та кредитна історія; розгляд кейсів, пов'язаних з отриманням і обслуговуванням кредитів.

Передбачається, що після навчання за цим курсом у школярів буде надійне підґрунтя для підвищення своєї фінансової грамотності та через 10 років вони будуть здатні сформувати свій добробут.

Переваги участі школярів у міні-банках є такі: отримання інформації щодо заощаджень; розуміння їх необхідності та здійснення фіскальної політики, що допоможе учням у майбутньому досягти фінансової незалежності; набуття знань щодо якості фінансових послуг; розуміння впливу таких концепцій, як процентні ставки та депозитні сертифікати, розвиток довіри при спілкуванні з працівниками фінансових установ; підготовка школярів до взаємодії з банками та кредитними спілками, коли вони досягнуть повноліття (Mini-banks provide hands-on education in personal finance, 2018).

Крім того, педагогами США активно впроваджується ще одна програма – «Моя підприємницька подорож» (My Entrepreneurial Journey), що передбачає також низку освітніх семінарів як для хлопчиків, так і для дівчаток, які проводяться по суботах і складаються з двох занять по 45 хвилин з подальшою чотиритижневою практикою на фірмах під керівництвом наставників.

Програма курсу «Моя підприємницька подорож» для дівчаток містить такі елементи:

1. *Семінар.* Знайомство: представлення програми і учасників.
2. *Семінар.* Підприємець: відеосюжет про жінок-підприємців.
3. *Семінар.* Можливості: гість програми – косметолог.
4. *Семінар.* Ефективна комунікація та професіоналізм: гість програми – організатор заходів.
5. *Семінар.* Маркетинг і рекламні повідомлення: гість програми – дизайнер одягу.
6. *Семінар.* Складання бюджету: гість програми – власник студії звукозапису.



7. *Семінар*. Бізнес план.

8. *Семінар*. Взаємодія культур: гість програми – власник ресторану.

9. *Семінар*. Плани на майбутнє: проміжна оцінка програми.

10–13 *Семінари*. Зустрічі з наставниками.

14. *Семінар*. Оновлення планів.

Під час семінарів учителі активно використовують мультимедійне обладнання для перегляду сюжетів або інтерактивної діяльності, проводять презентації в Power Point, а також організують обговорення епізодів з навчальних фільмів. Учні розробляють концепції товарів або послуг, складають бізнес-плани, виробляють і продають товари, або надають послуги. У деяких школах розробляються тільки бізнес-плани, а потім проводяться конкурси на кращий із них. Основна кількість товарів, вироблених самими школярами, продається на спеціально організованих ярмарках.

Співробітники SIFE «Students in free enterprise» – міжнародної некомерційної організації, які займаються питаннями ринкової економіки і вільного підприємництва, забезпечують школи навчально-методичними посібниками, надають їм спеціально розроблені презентації для роботи на семінарах, а також навчальні фільми, що демонструють економічні концепції й закономірності функціонування економіки на прикладі віртуальної спільноти, де вирішується низка проблем, створюються різні бізнес-організації. Учасники семінарів обґрунтовують актуальність вивчення підприємництва і розвиток якостей, необхідних для успішної підприємницької діяльності.

Ефективність застосування *частково пошукового методу* під час організації вище зазначених форм навчання, для формування аналітичних і рефлексивних здібностей визначають американські дослідники в галузі підприємницької освіти А. Купер та А. Корбетт (Cooper & Dunkelberg, 1987, с. 56-63; Corbett, 2018, с. 398-473).

Наприклад, організовується самостійний аналіз школярами якостей і навичок, необхідних для підприємця на основі вивчених статей з газет і відеосюжетів про підприємців. Отриманий учасниками список коментується й доповнюється вчителем. Самостійний пошук школярами компетенцій, пов'язаних із підприємництвом на основі реальних прикладів, забезпечується знаннями, отриманими самостійно. Це не просто теоретичні положення, запропоновані педагогом, це власні висновки школярів про роботу реальних людей.

Молодь у процесі навчання шукає відомості в інтернет-ресурсах, наприклад, про рівень доходів різних фахівців, вартості оренди приміщень, розцінки на офісне та інше обладнання. Таке завдання є посиленням для школярів, оскільки інформація знаходиться у відкритому доступі, при цьому вони повинні проявити винахідливість і наполегливість, щоб знайти цікаві для них дані, зазвичай ця робота дозволяє їм повніше представити фінансову сторону підприємницької діяльності.

Застосування *ігрового методу* дозволяє за короткий час повторити ті поняття, які відомі школярам, і доповнити наявні в підлітків уявлення про економіку країни новими відомостями. Наприклад, у процесі гри можна в сконцентрованій формі ознайомитися з концепціями економічної діяльності, необхідними для подальшого обговорення підприємництва. Школярів ділять на невеликі групи, їм пропонують зробити припущення про значення основних термінів, потім поєднати їх із визначеннями. Учитель пропонує учасникам вибудувати ці визначення так, щоб вони відображали послідовність роботи підприємця з розробкою та просуванням нового товару або послуги. Кожна команда обирає свою схему зображення, малює її і представляє аудиторії, потім схеми порівнюються й визначається оптимальна їх послідовність. Це дозволяє школярам опанувати основні закономірності функціонування ринку, що формує основу щодо розуміння підприємницької діяльності.

Для урізноманітнення навчального процесу вчитель використовує *метод прикладу*, демонструючи сюжети про реальних підприємців. Практично на кожне заняття (семінар) запрошуються представники різних видів бізнесу, що дозволяє отримати інформацію щодо готовності учнів відкрити власну справу, особистих якостей, які допомагають у її створенні. Педагог пропонує школярам не тільки орієнтуватися на досягнення підприємців, а й доводить, що життєвий досвід самих школярів теж є цінним, і його слід використовувати у своїй майбутній професійній діяльності.

Має місце розігрування різних ситуацій ділового спілкування, які проводять волонтери. Вони демонструють як позитивні приклади взаємодії, так і приклади неефективного спілкування. Спостереження з боку інтерпретації моделей поведінки є дуже корисним для школярів, оскільки обговорення життєвих прикладів допомагає їм сформулювати чіткіше уявлення про те, які норми етикету необхідно дотримуватися та які міжособистісні навички їм необхідно розвивати. Для них пропонуються картки з основними фразами, які можуть стати в нагоді в різних ситуаціях ділового спілкування. Наявність базових одиниць дозволяє школярам відчувати себе більш упевнено. За допомогою заздалегідь підготовлених фраз і діалогових схем педагогу вдається поєднати логічну й мовну структуру різних ситуацій ділового спілкування. Наприкінці заняття вчитель просить учасників узагальнити основні умови бізнес-комунікації.

Робота в команді та взаємонавчання в групах, крім завдань, пов'язаних із оволодінням новими знаннями, виконує функцію розвитку здібностей школярів до крос-культурного спілкування, допомагає їм усвідомити його прагматичну функцію, можливість відчувати себе комфортно в суспільстві, дізнатися багато цікавих фактів із різних галузей життя. Якщо мотивація до досягнення безконфліктного спілкування є високою, то школярі все частіше будуть вживати заходів для того, щоб виходити зі своєї

«зони комфорту» й розвивати відносини з однолітками. На семінарі підкреслюється, що якщо школярі прагнуть змінити ситуацію при спілкуванні, вони повинні самі проявити ініціативу.

Досить цікавим є те, що при роботі з учнями приділяється велика увага формуванню навичок писемного мовлення. Наприклад, на семінарі, присвяченому маркетингу, школярі обговорюють необхідність дослідження потреб цільової аудиторії, для цього їм необхідно скласти опитувальник, проте складність питань, пов'язаних зі споживацькою поведінкою, не дозволяє їм здійснити роботу повністю самостійно. Учитель видає кілька зразків подібних опитувальників, школярі їх вивчають, з'ясовують принципи опитування, уточнюють низку термінів і значення деяких питань. У якості домашнього завдання вони складають власний опитувальник для обраної ними фірми. Така діяльність передбачає творче переосмислення «чужого» досвіду й удосконалення навичок писемного мовлення.

Далі на цьому семінарі учнів знайомлять зі спеціально підібраними аудіо та відео рекламними повідомленнями, простими в мовному оформленні, а тому доступними для розуміння школярів, потім педагог просить учасників самостійно або в парах визначити стратегію рекламної компанії, висловити власну думку з приводу її ефективності й вирішити, для якої категорії споживачів призначена ця реклама. Учні аналізують текст рекламних повідомлень і визначають основні компоненти їх звернення, знайомляться з граматичними структурами: використанням найвищого ступеня прикметників і прислівників, наказового й умовного способу, умовних конструкцій.

Розглядають найпоширеніші прикметники, що позначають фактичні і оцінні характеристики товару, використовують синоніми, що відображають процес конкуренції, покупки, володіння товаром і отримання вигоди від покупки. Далі вчитель просить учнів виокремити лексику по групах відповідно до категорій споживачів: діти, підлітки, які працюють, дорослі із середнім доходом, сім'ї з невисоким доходом. У позаурочний час вони складають рекламне оголошення, що відповідає профілю бізнесу, обраного ними на попередніх заняттях, яке просуває товар для певної цільової аудиторії. Складання рекламного повідомлення належить до спеціальних навичок, тому вимагає розуміння технології реклами та вміння користуватися діловою мовою для просування продукту. Робота над аналізом граматичних конструкцій і запропонований «словник рекламної лексики» є необхідними умовами для того, щоб учасники семінару мали можливість генерувати тексти, які відповідають правилам розміщення реклами і звертатися до певної категорії споживачів.

Характеризуючи специфіку формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах середньої освіти США, потрібно звернути увагу на ще одну форму організації підприємницького виховання учнів – *роботу з батьками*, що використовують *бесіди*,

*розповіді, лекції* як різновиди словесних методів для розвитку підприємливості й ініціативності дітей. Слід визнати, що особливу увагу в американських сім'ях батьки приділяють матеріальній забезпеченості підростаючого покоління. Вони не тільки розмовляють із підлітками на тему заробітку, але і вчать їх економії, керувати коштами, одночасно вселяючи думку про те, що не все в них вимірюється. Основна мета полягає в тому, щоб донести до вихованців: якщо маєш дохід, то його потрібно інвестувати в освіту, бізнес, або на те, щоб надати допомогу бідному населенню. Таким способом батьки намагаються долучити дітей до економічної культури, знань, які допоможуть їм згодом приймати самостійні рішення з фінансових питань (Greer & Greer, 2014).

Часто дорослі також вступають у діалог з дітьми у зв'язку з їхнім бажанням відкрити власну справу. По-перше, вони слухають підлітків і з'ясовують, чи є в них певні якості підприємця і чим би вони хотіли займатися. Під час бесіди звертають їх увагу на те, щоб бізнес був легальним, а для цього потрібно його зареєструвати, заплативши відповідний внесок і, отримавши ліцензію, рекомендують їм вибрати певну форму бізнесу, наприклад, компанію з обмеженою відповідальністю.

По-друге, повідомляють, що для ведення своєї справи необхідний бізнес-план, згідно з яким підлітки повинні представляти повну картину того, яким чином будуть зароблені кошти, їх кількість, і як буде функціонувати їхній бізнес. Батьки також цікавляться, чи будуть партнери в цьому бізнесі, якщо так, то повинні скласти відповідну угоду і відповідальність за бізнес розділити порівну. І, нарешті, уточнюють, де діти візьмуть кошти на відкриття власної справи: у банку або в батьків? Скільки потрібно для запуску бізнесу? Чи мають маркетинговий план?

Так, вони повністю готові допомогти дітям у реалізації їх мрій та відмовляють молодь від ризикового підприємства. Дорослі, безсумнівно, знають, що підприємці повинні володіти певними якостями, необхідними для ведення власної справи. Тому дітям, перш ніж відкрити власну справу, радять запитати себе: наскільки відповідальний сам підліток, адже ніхто не буде нагадувати йому про те, що потрібно зробити. Бути в бізнесі – означає тримати зобов'язання перед клієнтами. Якщо школяр пообіцяв сусідові вигул собак щодня, то він повинен це робити незалежно від негоди або поганого самопочуття. Чи є в нього спеціальні навички, необхідні для конкретного бізнесу? Якщо він прагне, наприклад, навчати роботі на комп'ютері літніх людей у громадському центрі, чи знає він, як він працює? Чи він організований? У бізнесі все потрібно чітко виконувати. Він повинен знати, як виписувати рахунки, збирати кошти, купувати необхідні для роботи речі, планувати працю. Чи є в дитини час, необхідний на цей бізнес? Оскільки більшість учнівської молоді після школи займаються музикою, танцями або спортом (Edwards & Roberts, 2002).

Отже, нами з'ясовано, що розвиток підприємницької компетентності учнівської молоді буде ефективним лише тоді, коли учень активно включатиметься в навчальний та виховний процес і свідомо, з власного вибору прийме запропонований арсенал способів для досягнення цілей змісту підприємницької освіти.

**Висновки.** Виходячи з вищенаведених постулатів щодо шляхів реалізації змісту підприємницької освіти, які використовуються в американських школах, можна зробити висновок, що вони спрямовані, у першу чергу, на опанування учнями сучасних знань, навичок та установок економічного характеру, що сприятимуть успішному працевлаштуванню або самозайнятості. Важливим чинником при цьому виступає творчий пошук педагогічною громадськістю США в удосконаленні вже визнаних у практиці, а також упровадженні нетрадиційних методів, форм навчання й виховання молодого покоління. **Перспективи подальших наукових розвідок** потребують питання діагностики підприємливості, порівняльний аналіз розвитку підприємницької компетентності учнів у школах України та США.

## REFERENCES

1. Cooper, A., & Dunkelberg, W. (1987). Entrepreneurial research: Old questions, new answers, and methodological issues. *Journal Of Business Venturing*, 3 (11), 56-63.
2. Corbett, A. (2018). Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. *Entrepreneurship Theory And Practice*, 29 (4), 473-491.
3. Edwards, P., & Roberts, L. (2002). *The Entrepreneurial Parent: How to Earn Your Income at Home and Still Enjoy Your Family, Your Work and Your Life*. Putnam: Jeremy P. Tarcher.
4. Greer, P., & Greer, K. (2014). *Watching Seeds Grow: A Guide to Entrepreneurship for Parents and Children*. Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform.
5. Mini-banks provide hands-on education in personal finance. (2018). Retrieved from <https://www.minneapolisfed.org/publications/community-dividend/minibanks-provide-hands-on-education-in-personal-finance>
6. Soloman, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the US. *Small Business And Enterprise Development*, 14, 15-23.

## РЕЗЮМЕ

**Слипенко Виктория.** Формы и методы обеспечения развития предпринимательской компетентности учащейся молодежи в средних учебных заведениях США.

В статье раскрыты основные формы и методы обеспечения развития предпринимательской компетентности учащейся молодежи в средних учебных заведениях США и даётся им характеристика. На основе метода концептуально-сравнительного анализа отечественного и зарубежного опыта, а также систематизации и анализа фактов, журнальных публикаций выделены наиболее распространенные формы (мини-предприятия, мини-банки, семинары, работа с родителями) и методы (частично-поисковый, игровой, примера, беседы, рассказы, лекции), которые широко используются американским педагогическим сообществом.

**Ключевые слова:** *предпринимательская компетентность, учащаяся молодежь, средние учебные заведения, формы, методы, США, американское педагогическое сообщество.*

### SUMMARY

**Slipenko Viktoriia.** Forms and methods of providing students' entrepreneurial competence development in American secondary educational establishments.

*To achieve the goals of entrepreneurial competence development is attributed to the mastery of students the main elements of entrepreneurship educational content which are placed in school curriculum.*

*The aim of the article is to reveal the main forms and methods of providing students' entrepreneurial competence development in American secondary educational establishments and their characteristics. The most common forms (mini-enterprises, mini-banks, seminars, work with parents) and methods (partially search, game, example, conversation, narration, lecture) on the basis of conceptual and comparative analysis methods, the analysis of the domestic and foreign experiences, as well as systematization and analysis of the facts, journal publications have been distinguished.*

*During entrepreneurial training American pedagogical community uses organization of mini-enterprises for the production and sale of goods and services. Educators pay special attention to the mini-enterprises created by students themselves, because they prepare them for entering the world of business and commerce. Another form of training is creation of mini-banks where students can open an account themselves and deposit their earnings into the bank at interest rates. Seminars are forms where economic concepts, the role of entrepreneurship, ways to create and open students' own businesses, gaining economic knowledge and financial literacy are discussed.*

*It should be noted that the effectiveness of usage the partial search method during above mentioned forms of training is determined by American researchers in the field of entrepreneurship education A. Cooper and A. Corbett. Application of the game method allows to repeat those concepts which are known to student youth, and to supplement the existing information about economy of the country in a short time. To diversify the learning process, the teacher uses the example method, showing plots of real entrepreneurs. It is also worth paying attention to working with parents' form, which uses conversations, stories, lectures for the development of children's entrepreneurship and initiative.*

*Thus, students' entrepreneurial competence development will only be effective when they involve in the educational process and accept proposed arsenal of ways to achieve the objectives of entrepreneurship education. The prospects of further research require a question of diagnostics of entrepreneurship, a comparative analysis of students' entrepreneurial competence development in secondary educational establishments of the USA and Ukraine.*

**Key words:** *entrepreneurial competence, students, secondary educational establishments, forms, methods, USA, American pedagogical community.*

УДК 378.016:811.161.1:005.336.2-057.875-054.6

**Валентина Стативка**

Ланьчжоуский университет (КНР)

ORCID ID 0000-0001-7261-6785

**Татьяна Мовчан**

ORCID ID 0000-0002-0748-914X

Сумской государственной педагогический  
университет имени А. С. Макаренко

**Артем Стативка**

ORCID ID 0000-0003-4410-1527

Сумской государственной педагогический  
университет имени А. С. Макаренко

**Ван Тяньцзюй**

Ланьчжоуский университет (КНР)

ORCID ID 0000-0002-9272-2347

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/023-038

## **НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ЯЗЫКОВОМ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ИДЕАЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ОЦЕНКИ БЛАГОЗВУЧИЯ РЕЧИ РУССКИМИ И КИТАЙЦАМИ)**

*В статье поднимается вопрос о национальном компоненте в структуре языкового эстетического идеала. Авторы определяют национальный компонент как сформировавшийся у народа-носителя языка на протяжении веков критерий эстетической оценки речи, который неразрывно связан с типом языковой системы, с нравственными нормами народа, с биогенезом. В статье также нашли отражение полученные экспериментальным путем данные об особенностях оценки благозвучия речи у разных народов.*

**Ключевые слова:** национальный компонент, языковой эстетический идеал, благозвучие речи, критерий идеальной звуковой организации речи.

**Постановка проблемы.** Языковой эстетический идеал как лингво-методическое понятие анализировался учеными М. Т. Барановым, А. Дейкиной, Г. М. Кулаевой, В. И. Стативкой, Ли Фаюанем и др. Ученые пришли к выводу о том, что можно говорить об эстетическом идеале общества и личности. Языковой эстетический идеал общества – это критерий языкового эстетического вкуса и эстетических оценок, который реализуется в виде требований к образцовой речи; языковой эстетический идеал личности – это совокупность представлений личности о совершенной речи, которые основываются на принципах гармонии и совпадают с такими чертами русского языка и речи, как благозвучие, мелодичность, выразительность (экспрессивность, образность), уместность употребления языковых средств и т. д. (Кулаева, 2008, с. 17).

Языковой эстетический идеал исторически изменчив и отражает «языковой вкус эпохи»; он формируется под воздействием изменений, происходящих в социуме. Основными факторами, влияющими на формирование языкового эстетического идеала, являются теле-радио эфир, кумиры от искусства или дискжокеи, художественная литература, учителя, родители и др. Однако в языковой культуре разных народов есть неизменный (или не столь динамично изменяющийся) элемент – это национальный компонент языкового эстетического идеала.

**Целью** данной статьи и является определение содержания понятия *национальный компонент языкового эстетического идеала общества*, его особенностей в русском и китайском языках на примере оценки благозвучия речи русскими и китайцами.

В процессе исследования использовались такие **методы**: метод теоретического анализа научной литературы по проблеме особенностей звуковой организации речи в китайском и русском языках; метод анкетирования и эксперимента, которые применялись для выявления оценки благозвучия речи; метод статистического анализа полученных материалов.

**Анализ актуальных исследований и изложение основного материала.** Под *национальным компонентом языкового эстетического идеала общества* имеется в виду сформировавшийся у народа-носителя языка на протяжении веков критерий эстетической оценки речи, который неразрывно связан с типом языковой системы, с нравственными нормами народа, с биогенезом.

Отнесенность языка к тональным языкам (китайский, японский, корейский) по своей природе предопределяют отличительные свойства в организации звуковой и синтаксической структуры речи. Так, например, для русской речи критерием эстетической звуковой организации является благозвучие – удобное для произношения и приятное для восприятия сочетание звуков, которое достигается равномерным чередованием гласных и согласных звуков.

Скопление согласных или гласных (зияние) вызывает неудобство в произношении и неприятно для слуха. В художественной речи допустимо лишь мотивированное неблагозвучие, которое выполняет стилистические функции или усиливает смысловую нагрузку определенного слова или словосочетания. Строка С. Есенина «Дремлет взрытая дорога...» произносится с трудом (др, мл, взр, т, д, р), ее произношение усиливает впечатление взрытой колдобинами дороги, по которой не пройдет, не споткнувшись, ни человек, ни лошадь – это мотивированное неблагозвучие.

А что же составляет содержание понятия *благозвучная китайская речь*? Русские ученые-китаисты А. А. Драгунов, Н. А. Спешнев, А. В. Венцов и В. Б. Касевич, И. Б. Кульчицкая, а также китайские лингвисты Люй Шусян дают ответ на этот вопрос в своих исследованиях. Н. А. Спешнев объясняет



создание благозвучия за счет чередования тонов, за счет подбора слов с большей звуковой выразительностью, а также за счет создания ритма в прозе, *то есть китайской звучащей речи свойственна не только эвфония (гармоничное сочетание звуков), но и эвритмия (внутренний ритм прозы)*. «Внутренний ритм можно определить как равномерное чередование соизмеримых языковых единиц, чередование замедления и ускорения, напряжения и ослабления, пауз и звучания. Все это определяется композиционно-синтаксической организацией речи, где в китайском языке важную роль играет вопрос количественного соотношения слогов в составе языковых единиц, т.е. принципы слоговой организации речи» (Спешнев, 2006, с. 19). Н. А. Спешнев приводит в своей работе мнение известного китайского лингвиста Люй Шусяна о преимуществе двусложных слов для построения китайского предложения «равновесного с точки зрения стилистики», потому что «в современном китайском языке односложные слова не могут употребляться самостоятельно, а обязательно требуют своего расширения до двух слогов. Они воспринимаются как более отточенные, законченные по форме и к тому же из них удобнее, в свою очередь, создавать четырехсложные сочетания. Именно поэтому многосложные слова или словосочетания нередко сокращаются до двух слогов» (Спешнев, 2006, с. 21). Такое явление в китайском языке называют квантитативной вариативностью слова (И. Б. Кульчицкая). Ученые отмечают, что носители китайского языка в речи постоянно создают бесчисленное количество двусложных и четырехсложных сочетаний, внутренне чувствуя ритм родной речи (Спешнев, 2006, с. 17-18). Слоги в предложении группируются по два и по четыре и такой ритмический рисунок «радует слух и позволяет гладко произносить» (Лу Чживэй). А. В. Венцов и В. Б. Касевич в своем исследовании отмечают, что чем больше выражена скоррелированность синтактико-семантического членения с ритмическим – чем совершеннее эвритмия, тем в принципе выше уровень избыточности текста и соответственно легче его восприятие (Венцов и Касевич, 1994).

В ритмической организации прозы, как отмечает Люй Шусян, есть свои правила. Для создания внутреннего ритма хорошо организованной речи существенное значение имеют принципы и приемы сочетания односложных и двусложных слов. При этом, как отмечает Н. А. Спешнев, порядок ударений важен лишь как один из признаков структуры речевого такта: в расположении ударений избегают ставить два ударения подряд. В китайском языке, например, два соседних ударных слога, т.е. слог, в которых полностью реализован тон, непременно отделены друг от друга паузой» (Спешнев, 2006, с. 17). Но слова в процессе функционирования в речи могут менять свою протяженность, появляться в речи в виде вариантов разного количественного слогового состава. Наиболее часто варьируются в

современном китайском языке слова двусложного состава и односложного, речь идет об их способности сжиматься или увеличиваться для создания такта двусложного или четырехсложного состава.

Китайский лингвист Люй Шусян в «Очерке об особенностях современного китайского языка» касается этой особенности, называя ее проблемой одно- и двусложности. «В современном китайском языке структура слова часто оказывается под влиянием одно- и двусложности, наиболее очевидно проявляется тенденция к «обретению двусложности» (Люй Шусян, 1984). Он показывает, что это явление никак не связано с грамматическими характеристиками определенной части речи (существительных), а имеет отношение только к особенностям функционирования в языке односложных слов. Например, количество слогов в односложном слове увеличивается до двух: если у некоего человека фамилия Чжан, то его зовут или «лао Чжан» или «сяо Чжан», но если у него фамилия Оу Ян, то его так и зовут — Оу Ян, а не «лао Оу Ян», «сяо Оу Ян» (Люй Шусян, 1984, с. 2).

И. Б. Кульчицкая выбирает из работы Люй Шусяна и другие примеры, которые демонстрируют увеличение количества слогов в именных односложных словах из разных областей жизни. Например, односложным географическим названиям всегда сопутствует родовое понятие, в котором нет необходимости у двусложных, мы можем сравнить следующие названия уездов: Дасин, Шунь или уезд Тун, уезд Чжо, в название которых обязательно входит само слово «уезд»; другой пример – это двусложные названия стран Япония 日本 *riben* жибэнь, Индия 印度 *indu* иньду, с одной стороны, и, с другой стороны, Франция 法国 *faguo* фаго и т.д.

Люй Шусян рассматривает похожую ситуацию у числительных. Так, например, если про первые десять дней какого-нибудь месяца необходимо говорить «первое число», «второе число», то начиная с одиннадцатого числа можно добавлять, а можно не добавлять к цифровому выражению само слово «число».

Наблюдается в китайской речи и обратное явление: способность двусложных слов при образовании сложных слов «сжиматься» в их составе до односложных (Кульчицкая, 2010, с. 8).

Следовательно, для китайца благозвучная речь характеризуется не только эвфонией, звуковой выразительностью, но и эвритмией.

Для русского человека при оценке благозвучия важно и качество звука (какие именно звуки сочетаются: сонорные, звонкие или глухие, шипящие) и степень сложности артикуляции. Для слуха носителя русского языка не является благозвучным в китайской речи частое повторение шипящих звуков, скопление шипящих в слове или даже слоге. Например фраза *Во ши лаоши* (Я преподаватель) или *Чхунь тхень лай лэ* (Весна пришла) не являются благозвучными, несмотря на наличие внутреннего

ритма. Вот, к примеру, прекрасное стихотворение «Думы тихой ночью» великого китайского поэта Ли Бо (701–762 гг.) звучит приблизительно так (мы специально передаем китайские звуки кириллицей, чтобы создать возможность озвучить текст для русскоговорящего читателя и приблизиться к воспроизведению китайского звучания):

窗前明月光，

Чуан цзянь мин юе гуан

疑是地上霜。

И ши ди шан шуан.

举头望明月，

Цзюй тоу ван мин юе

低头思故乡。

Ди туо сы гу сян.

(Перевод Г. )

У самой моей постели

Легла от луны дорожка.

А может быть, это иней?

Я сам хорошо не знаю.

Я голову поднимаю –

Гляжу на луну в окошко,

Я голову опускаю –

И родину вспоминаю.

Для носителя русского языка вызывает затруднение произнесение твердого Ч (чуан), сочетание твердого Ц с мягким З (цзянь, цзюй); непривычным для языкового сознания является звуко сочетание ЙУЙЭ; звукоповтор Ш в восприятии русскоязычных должен быть мотивированным. А в китайском языке повтор слов с шипящим Ш очень частотный, что объясняется многозначностью слов. Например, наиболее часто повторяется слово shī (ши) потому, что оно имеет, согласно словарю, до сорока значений в каждом из четырех тонов. Для большей убедительности приведем пример из словаря. (Иероглифами обозначены все варианты произношения слова ШИ (shī) в каждом из четырех тонов.

#### **I. Первый тон (shī)**

失:

1. Упустить,

2. Лишиться

3. Терять

4. Потерянный

5. Ошибка

师 :

1. Учитель

2. Дивизия

3. Мастер

4. Преподаватель

6. Используется как фамилия.

施:

1. Применять

2. Проводить

3. Придавать

4. Используется как фамилия.

诗:

1. Стихотворение

2. Поэтический

尸:

1. Труп

2. Бездельничать, занимая какое-либо место.

3. Жертва

湿:

1. Мокрый

2. Влажный

3. Сырой

4. Мокнуть

狮:

1. Лев

嘘:

1. Тсс

2. Вздыхать

3. Коптить

蓍:

1. Тысячелистник сибирский (*Achillea sibirica* Ledeb.)

虱:

1. Вошь

2. Паразитный

郢:

1. Название древнего княжества

2. Название горы, находящейся в провинции Шаньси

3. Используется как фамилия

## **II. Второй тон (shī)**

时:

1. Час

2. Когда

3. Момент

4. Настоящий

5. Долгое протяжение времени

6. Часто

7. Шанс

8. Используется как фамилия

9. Время года

实:

1. Настоящий

2. Правдивый

3. Реальный

4. Сплошной

5. Цельный

6. Правда

7. Плод

8. Факт

什:

1. Множить на десять

2. Десяток (солдат, дворов)

3. Цикл из десяти (напр., разделов, песен, стихов)

4. Всевозможный

5. Используется как фамилия

十:

1. Десять

2. Десятикратный

3. Вдесятеро

4. Удесятерять

识:

1. Быть знатоком в (чем-л.)

2. Отдавать себе отчёт в (чем-л.)

3. Узнавать по внешнему виду

4. Способность анализировать

5. Знающий (компетентный) человек,

石:

1. Камень

2. Бесплодный

3. Звучание камня (о литофоне)

4. Неизменный

5. Используется как фамилия

食:

1. Питание

2. Корм

3. Затмение

4. Жертва (предкам)

蚀:

1. Затмение
2. Коррозия
3. Пожирать
4. Снашиваться

炆:

1. Толстостенный фарфор

鼯:

1. Крупная мышь
2. Белка-летяга
3. Медведка (насекомое)

祐:

1. Киот с табличкой обожествлённого предка

### **III Третий тон shǐ**

使:

1. Использовать
2. Посылать
3. Заставлять
4. Отправляться с миссией (в качестве посла),
5. Разражаться гневом
6. Посланец

始:

1. Начало
2. Только ещё
3. Брать своё начало
4. Впервые появиться

史:

1. История
2. Историограф
3. Наблюдатель
4. Астролог
5. Тюремный смотритель
6. Используется как фамилия

驶:

1. Мчаться
2. Циркулировать
3. Вести (машину)
4. Быстрый

矢:

1. Стрела
2. Испражнения
3. Вектор

4. Поклясться
5. Располагать (выставлять) в порядке

屎:

1. Испражнения
2. Выделения (из ушей, глаз)
3. Дрянной

豕:

1. Свинья
2. Струганная свинина

#### **IV. Четвертый тон**

是:

1. Местоименная связка в конструкции связочного сказуемого; это
2. Связка в структуре составного именного сказуемого – *есть*; подлежащее со связующим элементом, оформленным служебной морфемой, в частности
3. Повторяясь с различными связующими элементами, образует сказуемое вопросительного предложения (альтернативный вопрос); перевод производится с помощью союза: *или, или же*
4. В начале предложения частица, выделяющая подлежащее: *же, ведь; а вот, именно*
5. Сочинительный союз, соединяющий однородные члены предложения попарно
6. Перед сказуемым частица подчёркивает утвердительный (перед отрицанием – отрицательный) характер высказывания

事:

1. Дело
2. Обстоятельство
3. Инцидент
4. Работа
5. Жертвоприношение
6. Заниматься (чем-л.)
7. Постоянно практиковать

世:

1. Поколения (прошлые, настоящие, будущие)
2. Эпоха
3. Период в 30 лет
4. Человечество
5. Жизнь
6. В свете

式:

1. Образец
2. Этикет

3. Регламент

4. Формула

5. Наклонение

似:

1. Быть похожим

2. Преемствовать

3. По-видимому

4. Ставится после прилагательного в конструкциях сравнения для указания на усиление степени качества

市:

1. Базар

2. Торговые сделки

3. Город

4. Людное место

5. Торговать

士:

1. Образованный человек

2. Унтер-офицер

3. Самурай

4. Родовая морфема существительных, обозначающих профессии и уважаемых лиц.

示:

1. Изъявлять

2. Уведомлять

3. Обучать

4. Объявление

室:

1. Комната

2. Жилище

3. Главная (старшая) жена

适:

1. Годиться

2. Комфортный

3. Отправляться

4. Выходить замуж

5. Выполнять (требования)

6. Происходить (по времени)

7. Только что

8. Внезапно

И хотя, по мнению носителей китайского языка, наиболее употребительны по 7–8 значений в каждом тоне, слово shì (ши) чрезвычайно частотно, поэтому в языковом сознании русского человека повтор shì (ши)



воспринимается как элемент неблагозвучия китайской речи, а в сознании носителей языка как слово, несущее определенное значение.

Как же воспринимают звуковую организацию русской речи китайцы, изучающие русский язык? Ответ на вопрос искали экспериментальным путем. Студентам-русистам и магистрантам Института иностранных языков и литератур Ланьчжоуского университета было предложено выполнить три задания, рассчитанных на выявление оценки ими звучания слова (красиво/некрасиво), удобства произношения (трудно/нетрудно) и оценки благозвучия поэтической речи. Анкетировались студенты 2-го курса (32 человека) и магистранты (6 человек). Вопросы задавались одни и те же, но уровень владения языком разный, следовательно, и картину предполагалось получить неидентичную.

Первое задание было рассчитано на оценку звуковой оболочки слова с позиций красиво/некрасиво звучит: Подчеркните слова, которые, по-вашему, некрасиво (неблагозвучно) звучат:

Холодно, вода, поджарить, раздражать, подсчитать, ржать, отжаться, чревато, вдруг, пробка, разжевать, чхнуть, светить, подсветка, двадцать, борцовский.

В состав лексики, предложенной студентам для определения неблагозвучной, входило только три слова, отвечающих критериям благозвучия (холодно, вода, светить). Все остальные содержали сочетания согласных дж, здр, рж, тж, чр, вдр, зж, чх, дсв, рц, то есть такие, которые русскоговорящими оцениваются как неблагозвучные. В результате оказалось, что из 16 слов второкурсники выделили как неблагозвучные – 14, то есть оценки русскоязычных и китайских студентов совпали.

| Слова      | Количество выделивших (из 32) | Магистранты (из 6) |
|------------|-------------------------------|--------------------|
| чхнуть     | 19                            | 5                  |
| ржать      | 16                            | 5                  |
| подсчитать | 10                            | 1                  |
| разжевать  | 8                             | 4                  |
| раздражать | 7                             | 1                  |
| поджарить  | 7                             | 4                  |
| чревато    | 5                             |                    |
| подсветка  | 4                             | 3                  |
| разжарить  | 3                             |                    |
| вдруг      | 3                             | 1                  |
| отжаться   | 2                             | 4                  |
| пробка     | 2                             | 1                  |
| борцовский | 2                             |                    |
| двадцать   | 1                             |                    |

Как показал анализ результатов, китайские студенты выделяют те же показатели неблагозвучия, что и носители русского языка. В числе наиболее часто отмечаемых неблагозвучных слов – чхнуть (19 из 32), ржать (16),

подсчитать (10), разжевать (8), раздражать (7), поджарить (7). Следовательно, звукосочетания чх, рж, зж, здр, дж им кажутся неблагозвучными, хотя в родной китайской речи чх, дз, чж, цз – наиболее частотны.

Следующий вопрос был рассчитан на выявление трудных для произношения звуков: Какие слова вам трудно произнести? Если трудно произнести отдельные сочетания звуков, а не всё слово, подчеркните их.

Александр, Андрей, Антон, Павел, Борис, Марина, Чжан, Шуцзинь, Ланьчжоу, Гуаньчжоу, вдруг, взбежать, подъезд, пожезжать, коммерческий, расставаться, ловлю, считать, разъехаться, съел, милый.

Из 21 слова трудными для произношения оказались для второкурсников 17, а для магистрантов – 7. Представим их в таблице.

| Слова        | Количество выделивших<br>(из 32 студентов бакалавриата) | Количество выделивших<br>(из 6 магистрантов) |
|--------------|---|--|
| подъезжать   | 13  | 6  |
| Шуцзинь      | 12  | 1  |
| взбежать     | 9   | 1  |
| подъезд      | 7   | 4  |
| Чжан         | 7   | -  |
| Александр    | 6   | 1  |
| разъехаться  | 5   | 2  |
| вдруг        | 4   | -  |
| ловлю        | 3   | -  |
| коммерческий | 3   | -  |
| Ланьчжоу     | 3   | -  |
| Гуаньчжоу    | 3   | -  |
| съел         | 1   | 1  |
| считать      | 1   | -  |
| расставаться | 1   | -  |
| Андрей       | 1   | -  |
| Борис        | 1   | -  |

Трудность вызывает раздельное произношение согласного и гласного, как в слове *подъезжать, подъезд, разъехаться* (13), скопление согласных *взб, вдр, ндр, вл*. Интересен тот факт, что китайское имя Шуцзинь вызывает трудность в произношении у китайских студентов (12).

Предполагаемый вывод о разной оценке звуков и звукосочетаний в слове (не речи!) у носителей русского языка и студентов-иностранцев, будущих филологов, не подтвердился: неблагозвучные звукосочетания, с точки зрения русскоязычных студентов, были отмечены как таковые и китайскими студентами.

Что же вызывает трудность в произношении звуков и звукосочетаний у китайских студентов? Ответ на этот вопрос кроется в сопоставлении звуковой системы, артикуляционной базы двух языков, а именно, в существенных их отличиях. Расхождения в звуковой системе китайского и русского языков, неоднократно описаны учеными А. Н. Алексахиним, Н. А. Любимовой, Н. А. Спешневым, Л. Л. Буланиным, Чжао Цзо Ин, Тань Яньцзе и др. В системе

русских гласных [а], [о], [и], [у], [э] есть соответствия в китайском языке. Однако артикуляция звуков не полностью совпадает. Например, русский звук [а] в позиции между твердыми согласными под ударением (*мал, шар*) при артикуляции имеет подъем несколько ниже и чуть продвинутый вперед по ряду. При произнесении русского [о] значительно большая огубленность, а подъем совпадает с китайским [а], то есть несколько выше. Также при произнесении русского [у] по сравнению с китайским [u] язык более отодвинут назад и огубленность больше, чем в китайском. При произнесении русского [э] язык и нижняя челюсть не двигаются, а при артикуляции китайского [ei] они подвижны. Русский ударный гласный [и] соответствует китайскому [i], но при его произнесении подъем незначительно ниже. Звука [ы] в китайском языке не существует.

В системе согласных также есть эквиваленты и безэквивалентные звуки. Звуки [р], [й], [ч], [ш':] отсутствуют в китайском языке; отсутствует также различие по твердости-мягкости. Остальные согласные имеют эквиваленты, но тоже отличаются артикуляцией и качеством. Такие согласные звуки, как [п], [т], [к], аффриката [ц] – придыхательные, для них характерно отсутствие колебания голосовых связок и более сильная струя выдыхаемого воздуха; китайские [б], [д] – полувзвонные, смычные, а русские – звонкие, взрывные; согласные [х], [г] в китайском языке более задние. Звукового эквивалента русскому [ч] нет, но в некоторых словах (например, *shi*) есть похожий звук [ch], но он всегда твердый в отличие от всегда мягкого в русском языке. А собственно звук [ш] в китайском языке существенно отличается артикуляцией от русского: кончик языка загибается назад, а задняя часть спинки языка приподнята к мягкому небу.

Мы привели несколько примеров сходных и отличительных характеристик артикуляции русских и китайских звуков, чтобы показать, почему даже при наличии эквивалентов китайским студентам произнести некоторые звуки трудно, и большинство слов, предложенных для оценки трудно/легко произносить, были оценены как труднопроизносимые.

Выполнение третьего задания было рассчитано на оценку поэтической речи по критериям благозвучия: Подчеркните, какая строка вам кажется самой благозвучной:

Дремлет взрытая дорога,  
 Ей сегодня примечталось,  
 Что совсем-совсем немного  
 Ждать зимы седой осталось. (С. Есенин)

Анализ показал, что 18 студентов из 32 назвали самой благозвучной строкой – 3-ю: *Что совсем-совсем немного...*; среди магистрантов ее выделили 4 из 6 человек; на втором месте – 4-я: *Ждать зимы седой осталось*. Отметим, что в китайском языке звук [с] довольно часто повторяется и его артикуляция вызывает положение губ, напоминающее

улыбку. Возможно, не случайно строка именно с повторяющимся звуком [с] выбрана как самая благозвучная.

В эстетической оценке звуков всегда есть доля субъективности. Так, например, один из китайских студентов выбрал как благозвучную первую строку *Дремлет взрытая дорога* и пояснил это так: «Много «Р», а я люблю «Р».

**Выводы.** Языковой эстетический идеал у носителей языков разных систем имеет отличия. Этот национальный компонент языкового эстетического идеала выявляется в разной оценке идеальной речи. На примере эстетической оценки звуковой организации речи можно утверждать, что для носителей русского языка критерием идеальной звуковой организации речи является равномерное чередование гласных и согласных звуков, а для носителей китайского языка важнейшим критерием является наличие внутреннего ритма звучащей речи, который автоматически достигается ими благодаря квантитативной вариативности слова, то есть способности слова к увеличению слогов (от односложности к двусложности или четырехсложности) или уменьшению их количества до двух слогов при образовании сложных слов.

Оценка же качества звука или звукосочетания в русском языке по критерию *красиво/некрасиво* у китайских студентов совпадает с русскоговорящими, но оценка по критерию *трудно/легко* произносить показала, что для китайских студентов большинство звуков и звукосочетаний являются труднопроизносимыми, так как артикуляционная база не совпадает полностью даже при произнесении звуков, имеющих эквиваленты в двух языках.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексахин, А. Н. (2006). *Теоретическая фонетика китайского языка*. Москва: АСТ, Восток-Запад (Aleksakhin, A. N. (2006). *Theoretical phonetics of the Chinese language*. Moscow: AST, East-West).
2. Буланин, Л. Л. (1970). *Фонетика современного русского языка*. Москва : Высшая школа (Bulanin, L. L. (1970). *Phonetics of the modern Russian language*. Moscow: Higher School).
3. Венцов, А. В., Касевич, В. Б. (1994). *Проблемы восприятия речи*. Санкт-Петербург: Едиториал УРСС (Ventsov, A. V., Kasevych, V. B. (1994). *Problems of speech perception*. St. Petersburg: Editorial URSS).
4. Драгунов, А. А. (1962). *Грамматическая система современного китайского разговорного языка*. Ленинград: Издательство ЛГУ (Dragunov, A. A. (1962). *The grammatical system of modern Chinese spoken language*. Leningrad: LSU Publishing House).
5. Кулаева, Г.М. (2008). *Эстетический идеал в системе формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02). Москва (Kulaieva, G. M. (2008). *The aesthetic ideal in the system of formation of the value attitude of students to the Russian language* (DSc thesis abstract). Moscow).
6. Кульчицкая, И. Б. (2010). Особенности квантитативной вариативности в китайском языке. *Лингвистика и методика преподавания иностранного языка*, 2.

Режим доступа: [http://www.ilingran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2010\\_02/sbornik\\_kiya.pdf](http://www.ilingran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/sbornik_kiya.pdf) (Kulchitskaia, I. B. (2010). Features of quantitative variation in Chinese. *Linguistics and methods of teaching a foreign language*, 2. Retrieved from: [http://www.ilingran.ru/library/sborniki/for\\_lang/2010\\_02/sbornik\\_kiya.pdf](http://www.ilingran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/sbornik_kiya.pdf)).

7. Любимова, Н. А. (1977). *Обучение русскому произношению. Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков*. Москва: Русский язык (Liubimova, N. A. (1977). *Learning Russian pronunciation. Articulation. Staging and correction of Russian sounds*. Moscow: Russian language).

8. Люй Шусян. (1984). *Очерк грамматики современного китайского языка*. Пекин: Шаньу иньшугуань (Lui Shusyan. (1984). *Modern Chinese grammar*. Beijing: Shanyu Yinshuguan).

9. Спешнев, Н. А. (2006). *Введение в китайский язык: Фонетика и разговорный язык*. Санкт-Петербург: КАРО (Speshnev, N. A. (2006). *Introduction to Chinese: Phonetics and spoken language*. St. Petersburg: KARO).

10. Спешнев, Н. А. (2006). О некоторых стилистических особенностях китайского художественного текста. В Фэн Цзицай, *Чудаки*, (сс. 3-12). Санкт-Петербург: КАРО (Speshnev, N. A. (2006). About some stylistic features of the Chinese artistic text. In Feng Jitsai, *Kooks*, (pp. 3-12). St. Petersburg: KARO).

11. Тань Яньцзе. (2017). Сопоставление русских звуков с китайскими эквивалентами. *Русский язык за рубежом*, 4, 82-86 (Tan Yanjie. (2017). Comparison of Russian sounds with Chinese equivalents. *Russian language abroad*, 4, 82-86).

12. Чжао Цзо Ин. (2013). *Фонетика русского языка*. Пекин: Изд-во «Преподавание и исследование иностранных языков» (Zhao Zuo Ying. (2013). *Phonetics of the Russian language*. Beijing: "Teaching and Research in Foreign Languages").

## РЕЗЮМЕ

**Статівка Валентина, Мовчан Тетяна, Статівка Артем, Ван Тяньцзюй.** Національний компонент в мовному естетичному ідеалі (на прикладі оцінки милозвучності російської мови росіянами і китайцями).

У статті піднімається питання про національний компонент у структурі мовного естетичного ідеалу. Автори визначають національний компонент як критерій естетичної оцінки мовлення, що сформувався у народі-носія мови протягом століть, і нерозривно пов'язаний з типом мовної системи, з моральними нормами народу, з біогенезом. У статті також знайшли відображення отримані експериментальним шляхом дані про особливості оцінки милозвучності мови в різних народів.

**Ключові слова:** національний компонент, мовний естетичний ідеал, благозвучність мови, критерій ідеальної звукової організації мови.

## SUMMARY

**Stativka Valentina, Movchan Tatiana, Stativka Artem, Wang Tianju.** National component in the linguistic aesthetic ideal (on the example of evaluation of the euphony of Russian speech by Russians and Chinese).

The aim of the article is to determine the content of the concept of the national component of the linguistic aesthetic ideal of society, its features in Russian and Chinese using the example of the evaluation of the harmony of speech by Russians and Chinese. In the process of research, the following methods have been used: a method of theoretical analysis of scientific literature on the problem of the characteristics of sound organization of speech in Chinese and Russian; the method of questioning and experiment, which were used to identify harmonious speech; method of statistical analysis of the obtained materials. The

*authors define the national component as a criterion of aesthetic evaluation of speech that has developed among the people who speak the language for centuries, which is inextricably linked with the type of language system, with moral standards of the people, with biogenesis. The article also reflected the experimentally obtained data on the peculiarities of the evaluation of the euphony of speech in different nations: for native speakers, the criterion for perfect sound organization of speech is the uniform alternation of vowels and consonants, and for native speakers of China, the most important criterion is automatically achieved by them due to the quantitative variability of the word, that is, the ability of the word to increase in syllables (from monosyllabic to bi-syllable or/and four-syllable) or reduce their number to two syllables in the formation of complex words. Evaluation of the quality of sound or sound combinations in Russian according to the criterion beautiful/ugly in Chinese students coincides with the Russian speakers, but the evaluation by criterion is difficult/easy has shown that for Chinese students most sounds and sound combinations are difficult to pronounce, since the articulation base does not match even with pronouncing sounds that have equivalents in two languages.*

**Key words:** national component, linguistic aesthetic ideal, harmonious speech, criterion of perfect sound organization of speech.

УДК 378.147.111(045)

**Ольга Степаненко**

Національний педагогічний

університет імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-1415-2916

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/038-048

## **ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРСЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

*У статті висвітлено практичні аспекти реалізації тьюторської технології в університетах Великої Британії. На основі порівняльно-зіставного аналізу посібників для тьюторів, розроблених британськими університетами, що виступають методичним підґрунтям тьюторського супроводу зазначених закладів, схарактеризовано структуру тьюторського супроводу в університетах Великої Британії. Окреслено процесуальну складову тьюторської технології, що реалізується у процесі індивідуальних і групових занять тьюторів зі студентами.*

**Ключові слова:** тьютор, тьюторство, тьюторський супровід, тьюторська технологія, університети Великої Британії.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах модернізації системи вищої освіти з метою підвищення якості освітніх послуг актуальним стає пошук і впровадження інноваційних технологій навчання та педагогічної підтримки студентів закладів вищої освіти. Однією з таких технологій є технологія тьюторства, що дозволяє розв'язати одне з найважливіших завдань сучасності – виховання нової генерації фахівців – самостійних, активних, ініціативних, креативних і готових до співробітництва.

Разом із тим, система тьюторського супроводу в українських закладах вищої освіти ще недостатньо розвинена, а тому нагальною постає потреба вивчення й імплементації позитивного зарубіжного досвіду. У цьому контексті показовим є досвід Великої Британії, де протягом багатьох століть тьюторська система зарекомендувала себе як ефективний засіб виховання й розвитку студентів університетів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Теоретичні та практичні аспекти тьюторства знайшли відображення у працях таких зарубіжних науковців, як: Дж. Біртл, К. Блекбурн, К. Буллок, Ф. Вайклі, С. Вілер, П. Гіксенбау, Дж. Гідмен, Е. Гордон, А. Грант, Г. Дербрідж, Ч. Кінгслі, Р. Клоуард, Г. Кріслі, С. Ледінгтон, Б. Лі, С. Ліндсей, Ф. Дж. Медуей, М. Г. Мур, Р. Оттевіл, Р. Пеппі, К. Пірсон, Т. Сарбін, М. Сім, Ф. Смол, Ф. Стродтбек, Л. Томас, Д. Уільямс, Г. Хорст, К. Хібберт та ін.

У вітчизняному науковому дискурсі тьюторство як педагогічний феномен розглядали Н. Акініна, А. Бойко, С. Ветров, Н. Дем'яненко, Т. Лукіна, М. Голубєва, А. Жулківська, С. Журкіна, І. Кравченко, Т. Литвиненко, О. Літовка, Т. Лукіна, Л. Москальова, Л. Настенко, С. Подпльота, І. Семененко, Л. Семеновська та ін.

**Мета статті** – висвітлити практичні аспекти реалізації тьюторської технології в університетах Великої Британії.

**Методи дослідження:** аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури з проблеми наукового пошуку; метод термінологічного аналізу – для з'ясування сутності ключових понять дослідження; порівняльно-зіставний аналіз посібників для тьюторів, розроблених британськими університетами – для виявлення спільних рис і відмінностей у функціонуванні тьюторської системи; структурно-логічний аналіз, на основі якого висвітлено практичні аспекти реалізації тьюторської технології в університетах Великої Британії.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи тьюторську технологію в університетах Великої Британії, зауважимо, що, зважаючи на децентралізований характер освітньої системи в країні, що проявляється насамперед у високому рівні автономії зазначених закладів, практика реалізації тьюторської технології в різних вишах країни має свої особливості, зумовлені традиціями та специфікою організації освітнього процесу.

Як наголошувалося в наших попередніх розвідках (Степаненко, 2018а; 2018б), кожен університет Великої Британії має власну систему тьюторського супроводу, що регулюється внутрішніми нормативними документами. Змістово-процесуальні засади функціонування тьюторської системи та функціональні обов'язки тьюторів сформульовані в *посібниках (керівництвах) для тьюторів*, які розробляються університетами.

Отже, з метою висвітлення практичних аспектів реалізації тьюторської технології в університетах Великої Британії вважаємо за доцільне проаналізувати зазначені керівництва детальніше.

Для аналізу нами було обрано посібники для тьюторів, розроблених такими закладами вищої освіти, як Кембриджський університет (University of Cambridge), Оксфордський університет (University of Oxford) та Університет Рідінга (University of Reading). Вибір закладів був зумовлений низкою критеріїв: наявність тривалого досвіду й традицій тьюторського супроводу; ефективність тьюторського супроводу; детальність розроблення керівництва для тьюторів.

Порівняльно-зіставний аналіз посібників для тьюторів, що виступають методичним підґрунтям тьюторського супроводу зазначених вище закладів, дозволив нам представити структуру тьюторського супроводу в університетах Великої Британії в узагальненому вигляді (рис. 1).

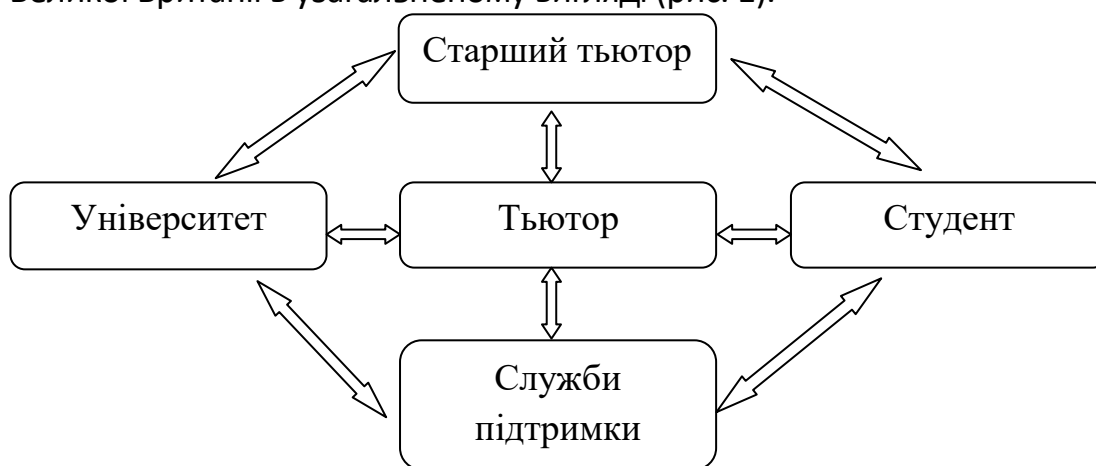


Рис. 1. Структура тьюторського супроводу в університетах Великої Британії

Як видно з рис. 1, центральною фігурою тьюторського супроводу є тьютор, який виступає об'єднувальною ланкою та посередником між закладом університетом і студентом.

У досліджуваних університетах Великої Британії тьютор є членом викладацького складу університету. Зокрема, в Університеті Рідінга тьютор прикріплюється до кожного студента й виконує низку обов'язків: регулярно зустрічатися зі студентом (але не менше одного разу за семестр) з метою розвитку його особистісних та академічних досягнень; допомагати в адаптації до нових умов при вступі до університету, розробленні індивідуального навчального плану (в інших університетах – плану особистісного розвитку) та правильному розподілу часу перебування в університеті; давати поради й підтримувати у процесі навчання; допомагати в подоланні особистісних і академічних труднощів; допомагати у виборі майбутньої професії тощо (University of Reading).

Як свідчить аналіз методичної літератури для тьюторів досліджуваних вишів, тьютори повинні представляти інтереси студентів перед університетом або іншими інстанціями; допомагати у вирішенні академічних та



неакадемічних питань; виступати джерелом підтримки й допомоги. До обов'язків тьютора також входять контакти з батьками, які все частіше беруть участь у програмі підтримки їхньої дитини під час навчання в університеті.

Від тьюторів вимагається реєстрація офіційних зустрічей зі студентами, що є важливим джерелом інформації про їх академічний прогрес. Протягом навчального року консультації повинні бути завжди доступними для студентів, особливо на початку кожного семестру та в кінці навчального року. Пропонована частота зустрічей – не менше одного разу на тиждень (*Tutor's Handbook*).

Слід зауважити, що в окремих коледжах Оксфордського університету роль тьютора зводиться переважно до надання підтримки і здійснення опіки. Натомість в інших, як, наприклад, Hertford College, діяльність тьютора має яскраво виражену академічну спрямованість. На підтвердження даної тези можна навести низку обов'язків тьютора, що охоплюють безпосередньо процес навчання, керівництво процесом учіння студентів, удосконалення курикулуму, управління освітнім процесом та адміністрування, участь у громадських рухах і членство в комітетах, участь у процедурах атестації, профорієнтаційних заходах (агітація студентів щодо вступу в даний заклад освіти), робота з персоналом, діяльність, спрямована на збільшення прибутку закладу, продовження професійного розвитку та представництво університету у відповідних зовнішніх організаціях, зборах та радах. Тьютори, які працюють зі студентами заочної форми навчання, повинні визначати структуру курсів і встановити час їх проведення таким чином, щоб вони були зручними для відвідування зазначеною категорією студентів (Hertford College. University of Oxford).

Розподіл часу на окреслені види діяльності визначається деканом відповідного факультету за домовленістю з тьютором. При цьому обов'язково враховується його індивідуальність, потреби й особливості закладу освіти. У керівництві також прописано справедливий розподіл обов'язків і надання рівних можливостей для всього колективу в розвитку професійних навичок (Hertford College. University of Oxford).

У Кембриджському університеті тьюторство є центральною ланкою цілісного, узгодженого та студентоцентрованого курикулуму. Метою тьюторства є забезпечення можливості всім студентам якнайповніше розкрити свій академічний і особистісний потенціал. Тьюторським академічним і пастирським супроводом охоплюються всі студенти Кембриджського університету (включаючи й слухачів післядипломних курсів тривалістю один рік і більше) на регулярній основі.

Провідним видом діяльності тьютора є академічний супровід, що включає пастирську складову. Обов'язки тьютора передбачають: надання порад і підтримки в розвитку академічного й особистісного потенціалу студента; сприяння адаптації студента під час вступу до університету, формування його

академічних очікувань, допомогу в подоланні труднощів, пов'язаних із переходом на новий рівень навчання, ознайомлення з університетською культурою. У цьому контексті зауважимо, що зазначене вище стосується всіх без винятку вступників, незалежно від рівня навчання. Обов'язки тьютора також включають допомогу студентам у визначенні освітніх потреб і консультування щодо наявних у закладі форм педагогічної підтримки.

Як і в розглянутих вище університетах, у Кембриджському університеті тьюторські консультації мають здійснюватися у спеціально відведені для цього години протягом усього навчального року. Частота консультацій залежить від індивідуальних потреб студента, але не повинна бути меншою, ніж один раз на семестр. Протягом таких консультацій тьютор допомагає студентові оцінити його академічну успішність, з'ясувати причини пропуску занять, а також виявити певні труднощі чи проблеми. Проведення консультації офіційно фіксується із зазначенням її підсумку, однак конфіденційна інформація при цьому не розголошується. Моніторинг індикаторів відвідувань/пропусків занять дозволяє тьютору визначити студентів, які знаходяться в зоні ризику щодо відрахування, і вжити необхідних заходів.

У керівництві для тьютора Кембриджському університету також зазначено, що тьютор має допомогти студентам усвідомити зворотній зв'язок, який вони отримують, і розробити спільний план дій, що дозволить підвищити успішність навчання. Спільним для всіх аналізованих вишів є обов'язок тьютора, що полягає в розробленні разом зі студентом і систематичного перегляду індивідуального плану особистісного розвитку студента (Personal Development Plan).

Слід наголосити, що в аналізованих університетах індивідуальний підхід застосовується не тільки по відношенню до студентів, але й до самих тьюторів. Про це свідчать положення, прописані в керівництвах для тьютора, які необхідно враховувати при розподілі їхніх обов'язків, а саме:

- педагогічний досвід;
- кількість студентів, які будуть охоплені тьюторським супроводом;
- розміри навчальних груп та специфіку навчального предмета;
- обсяг курикулуму, який може бути вдосконалено/модифіковано тьютором;
- освітньо-кваліфікаційний рівень, за яким здійснюється підготовка студента.

При плануванні робочого навантаження та складенні розкладу враховуються такі вимоги:

- тьютори не повинні працювати більше трьох годин поспіль, виконуючи тільки формальні навчальні обов'язки;
- заняття після 18 години не повинні проводитися частіше ніж два рази на тиждень;

- робочий день тьютора не може тривати з раннього ранку (до 10 годин) і до пізнього вечора (після 18 годин);
- якщо тьютор проводить заняття пізно ввечері, наступного дня не повинно бути занять вранці (University of Reading).

У досліджуваних університетах, крім посади тьютора, існують також посади старших тьюторів (Senior Tutors). Ролі та обов'язки звичайних і старших тьюторів відрізняються, оскільки до приватних функцій додаються ще й загальні, більш широкі функції. Старші тьютори несуть відповідальність за щоденне управління процесом навчання не окремих студентів, як звичайні тьютори, а за управління цілими курсами, організацію різного роду й масштабу зборів, вирішення особистих питань ввіреного їм персоналу і студентів, вирішення фінансових та загальноуніверситетських проблем (*Homerton College Cambridge*).

Старші тьютори в Оксфордському університеті здійснюють управління системою персонального тьюторства, що передбачає координацію дій педагогічного персоналу, студентів та функціонуючих в університеті й поза його межами служб підтримки; контроль за виконанням персональними тьюторами своїх обов'язків; моніторинг ефективності системи тьюторства та обмін кращим досвідом.

Широким колом повноважень наділені старші тьютори в Кембриджському університеті, зокрема:

- представництво інтересів структурного підрозділу (школи) в діяльності університету, спрямованої на розвиток персонального тьюторства;
- моніторинг відвідувань учнями занять і допомога персональним тьюторам у вжитті необхідних заходів;
- зустрічі з колегами (старшими тьюторами інших шкіл) з метою обміну кращим досвідом і розробленні рекомендацій щодо вдосконалення тьюторського супроводу;
- надання порад персональним тьюторам щодо виконання їхніх обов'язків;
- ознайомлення новопризначених тьюторів із їхніми обов'язками та надання їм інформації про повний спектр служб підтримки, який наявний в університеті;
- визначення необхідності у професійному розвитку педагогічного персоналу стосовно здійснення академічного й пастирського супроводу;
- забезпечення всіх студентів персональним тьютором;
- представництво своєї школи в Групі академічного тьюторства та підтримки (Academic Tutoring and Support Group) (University of Cambridge. *Senior tutors*).

У цьому контексті зауважимо, що в Університеті Рідінга окреслені вище обов'язки виконують заступник декана (Sub-Dean) і головний академічний тьютор (Lead Academic Tutor) (University of Reading).

Повертаючись до структури тьюторського супроводу, зауважимо, що крім старших і персональних тьюторів у цьому процесі бере участь також адміністрація університету та університетські служби підтримки.

Зокрема, в Університеті Рідінга в зазначеному процесі беруть участь: факультетські директори з навчальної роботи (Faculty Directors of Teaching and Learning), заступники деканів (Sub-Deans), керівники шкіл (Heads of School), директори шкіл з навчальної роботи (School Directors of Teaching and Learning), представники студентів із обмеженими можливостями (School Disability Representatives), представники канцелярії (School Offices), директори гуртожитків (Wardens of Halls of Residence). Усі перераховані вище представники тьюторської системи безпосередньо контактують із університетськими тьюторами і старшими тьюторами різних кваліфікацій (University of Reading).

В Оксфордському університеті у процесі тьюторського супроводу беруть участь директори коледжів (Head of College) та заступники директорів з навчальної роботи (Deputy Head of College (Education and Students)), чії обов'язки полягають в імплементації університетської стратегії тьюторського супроводу; управлінні процесом тьюторського супроводу в коледжі; визначенні обсягів підтримки, що найкраще відповідають академічному й особистісному розвитку студентів коледжу та забезпеченні тьюторського супроводу відповідними ресурсами; забезпеченні інтеграції персонального тьюторства в ширшу систему пастирського супроводу, що здійснюється в межах напряму «Здоров'я та добробут студентів», запровадженого кожним коледжем та університетом у цілому (Small, 2013).

Директори коледжів призначають старших тьюторів, слідкують, щоб персональними тьюторами призначалися педагогічні працівники зі значним педагогічним досвідом, визначають права й обов'язки персональних тьюторів, забезпечують безперервний професійний розвиток персональних тьюторів, що дозволить їм здійснювати тьюторський супровід студентів університету ефективно.

Якщо у студента виникає певна проблема, розв'язання якої не входить до компетенції тьютора, останній може скерувати його звернутися до служб підтримки університету або, у разі потреби, зовнішніх інстанцій.

У різних університетах кількість та повноваження служб підтримки значно відрізняються, однак, як правило, охоплюють такі напрями, як здоров'я і добробут студентів; академічна підтримка; психологічна підтримка; професійне самовизначення тощо.

Так, наприклад, в Університеті Рідінга свої послуги студентам пропонують такі служби підтримки: Команда з питань соціальної допомоги студентам (Student Welfare Team), Центри підтримки (Support Centres), Служба консультування та добробуту (Counselling & Wellbeing Service).

*Команди з питань соціальної допомоги студентам* забезпечують соціальний захист студентів і надають їм поради з питань, які не стосуються

навчання. До цієї служби підтримки може звернутися студент для розв'язання таких проблем: туга по дому; напружені стосунки з друзями/сусідами по кімнаті; сімейні кризи/конфлікти; буллінг/переслідування; обвинувачення у скоєнні злочину; став жертвою злочину; домашнє насилля; зловживання речовинами; проблеми, пов'язані з радикалізацією, експлуатацією (запобіганням) або захистом (University of Reading).

*Центри підтримки* надають поради студентам та педагогічному персоналу з таких питань: модулі і навчальні програми; розклад; іспити; пом'якшувальні обставини; розміщення; оплата навчання; апеляції та скарги.

*Служба консультування та добробуту* надає допомогу студентам у розв'язанні проблем, пов'язаних із емоційним та психічним здоров'ям. Тьютор повинен скерувати студента звернутися в зазначену службу, якщо він вже мав певний діагноз або проблеми до вступу до університету, або якщо він демонструє поведінкові розлади (University of Reading).

Характеризуючи тьюторську технологію, наголосимо, що процесуальні засади реалізуються під час зустрічей тьюторів і студентів, адже тьюторська система заснована на тьюторських зустрічах, визначених розкладом. У більшості випадків зустрічі тьюторів і студентів проходять індивідуально, мінімум три рази на рік. Для студентів першого року навчання перша зустріч проводиться на першому тижні навчання. Надалі зустрічі організовуються за необхідності, часто співпадаючи або передуючи ключовим подіям навчального року, а саме: вибору навчальних програм (модулів) або складанню іспитів. Зустрічі мають чітку структуру й реєструються, як уже зазначалося нами вище, в особистій та навчальній документації (*Schedule 7*). Крім офіційних зустрічей, студент може звернутися до тьютора в інший час у разі потреби. Такі зустрічі є доповненням до офіційних.

Аналізуючи особисту й навчальну документацію, можна зробити висновок, що вона являє собою пакет документів, що розробляється у процесі співпраці тьютора і студента в межах програми реєстрації результатів роботи студентів та їх досягнень.

Перелік і форма цих документів у досліджуваних університетах Великої Британії є дуже різноманітними. Кожен заклад вищої освіти і факультет розробляють власну модель з урахуванням потреб студентів, особливостей факультету і вимог адміністрації університету. Ураховуючи той факт, що метою тьюторських зустрічей є надання студентам підтримки та стимулювання їх до подальшого розвитку, документація є важливою складовою рефлексії студентів і засобом продовження процесу особистісного й академічного розвитку більшою мірою, ніж відображенням результатів навчальної діяльності.

Перелік документації містить:

- пояснювальну записку, де окреслено мету даної документації та міститься інша корисна інформація про систему проведення тьюторських занять;
- розклад тьюторських занять;

- інформацію про студента;
- порядок денний кожного індивідуального тьюторського заняття;
- розгорнутий або короткий опис кожного заняття із зазначенням розглянутих проблем за підписом як тьютора, так і студента;
- інформацію про навчальні досягнення студентів із коментарями провідних лекторів, викладачів та ін.;
- різні дані з самооцінкою студентами власних умінь і навичок;
- інформацію про можливий вибір професії та працевлаштування.

Як зауважують зарубіжні дослідники, ведення подібної документації має безліч переваг, зокрема: гарантує студентам отримання відповідної тьюторської підтримки, а тьюторам – ефективне використання часу, відведеного на тьюторські заняття; створює цінне джерело інформації для написання відгуків; забезпечує документальне підтвердження якості та ступеня тьюторської підтримки для внутрішнього й зовнішнього аудиту і дозволяє краще відстежувати прогрес студентів.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Аналіз практичних аспектів реалізації тьюторської технології в університетах Великої Британії дозволяє констатувати, що в сучасних умовах система тьюторського супроводу має складну, але чітку структуру. Дана система ґрунтується на індивідуальних і групових тьюторських заняттях, які чітко регламентуються й мають документальне підтвердження.

Головною метою тьюторської технології в університетах Великої Британії є забезпечення всіх можливостей для успішного розвитку та навчання студентів за допомогою висококваліфікованих тьюторів, які є сполучною ланкою між університетом і студентами. Діяльність тьюторів має як академічну, так і пастирську спрямованість. З огляду на окреслені характеристики, тьюторська технологія навчання підтверджує свою ефективність, а також необхідність творчої імплементації позитивного досвіду вітчизняними закладами вищої освіти, виокремлення якого й стане перспективою наших подальших розвідок у даному напрямі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Степаненко, О. О. (2018a). Обґрунтування поняття «тьютор» у освітньо-дослідницькому просторі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*, 198-205.
2. Степаненко, О. О. (2018b). Філософські концепції тьюторства в контексті проблем вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (81), 218-229.
3. Hertford College. University of Oxford. *Information for tutors*. Retrieved from: <https://www.hertford.ox.ac.uk/hertford-intranet/information-for-tutors>
4. Homerton College Cambridge: *Tutorial Handbook, 2010-2011*. Retrieved from: <http://www.cam.ac.uk/>
5. *Schedule 7. The Higher Education Corporations. Preliminary*. Retrieved from: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/>

6. 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>.
7. Thomas, L., Hixenbaugh, P. (2006). *Personal tutoring in Higher Education*. Stoke on Trent, Trentham Books.
8. *Tutor's Handbook* (2008). University of Oxford.
9. University of Cambridge. *Senior tutors*. Retrieved from: <https://www.seniortutors.admin.cam.ac.uk/>
10. University of Reading. *Supporting students' academic, personal and professional development: Academic Tutor's Handbook*. Retrieved from: <https://www.reading.ac.uk/internal/academicutor/pt-home.aspx>

## РЕЗЮМЕ

**Степаненко Ольга.** Практика реализации тьюторской технологии в университетах Великобритании.

*В статье освещены практические аспекты реализации тьюторской технологии в университетах Великобритании. На основе сравнительно-сопоставительного анализа пособий для тьюторов, разработанных британскими университетами, которые выступают методическим основанием тьюторского сопровождения указанных заведений, охарактеризована структура тьюторского сопровождения в университетах Великобритании. Определена процессуальная составляющая тьюторской технологии, которая реализуется в процессе индивидуальных и групповых занятий тьюторов со студентами.*

**Ключевые слова:** тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение, тьюторская технология, университеты Великобритании.

## SUMMARY

**Stepanenko Olha.** Practice of implementing tutoring technology at the universities of Great Britain.

**Introduction.** Among the innovative technologies of pedagogical support which should be implemented at modern stage of higher education development in Ukraine deserves attention tutoring technology, which allows to solve one of the most important tasks of the present day – education of a new generation of specialists – independent, active, initiative, creative and ready for cooperation.

**The aim of the article** is to highlight practical aspects of implementation of tutoring technology at British universities.

**Methods of research:** analysis of foreign and domestic scientific literature on the problem of research; method of terminological analysis – to clarify the essence of key concepts of research; comparative analysis of tutors' handbooks developed by British universities – to identify common features and differences in functioning of the tutorial system; structural-logical analysis, on the basis of which the practical aspects of implementation of tutoring technology at the universities of Great Britain are highlighted.

**Research results.** In the article analysis of selected tutors' manuals developed by such higher education institutions as University of Cambridge, University of Oxford, University of Reading, is conducted. The choice of institutions was conditioned by a number of criteria: the territorial location of universities (remoteness of institutions from each other and hence coverage of a large territory would form an integral view of functioning of the tutorial system in the country); efficiency of tutorial support; details of developing tutors' manual.

**Conclusions.** *The system of tutorial support has a complex, but clear structure. This system is based on individual and group meetings of tutors with tutees, which are clearly regulated and documented.*

*The main objective of tutoring technology at British universities is to provide all opportunities for successful student development and training with the help of highly skilled tutors, which represent the link between the university and the students. Activity of tutors has both academic and pastoral orientation. Taking into account the outlined characteristics, the tutoring technology of education confirms its effectiveness, as well as the need for the creative implementation of positive experience by domestic institutions of higher education, the identification of which will become the prospect of our further study.*

**Key words:** *tutor, tutoring, tutorial support, tutoring technology, universities of Great Britain.*

УДК 374.7-028.46(7)

**Олена Теренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-1427-921X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/048-058

## **ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

*Мета статті: дослідити особливості визнання формальної та інформальної освіти дорослих. Методи дослідження: для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія; соціологічних – систематизація й аналіз вихідних даних джерел та фактів; таких історичних методів, як порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний. Виявлено, що в канадській та американській педагогічній науці найбільш уживаним є термін «валідація результатів попередньої освіти». З'ясовано, що факторами доцільності валідації результатів попередньої освіти є старіння населення, яке характеризується збільшенням чисельності населення третього віку і зменшенням народжуваності; процеси міграції й інтернаціоналізації; низький відсоток кваліфікованих фахівців; зростання відсотку корінного населення.*

**Ключові слова:** *неформальна освіта дорослих, інформальна освіта дорослих, валідація результатів попередньої освіти, Канада, США, портфоліо, фактор, метод.*

**Постановка проблеми.** На початку ХХІ століття неформальна освіта дорослих забезпечує фахівців додатковими знаннями, які не були здобуті в межах формальної освіти, що слугує ефективним засобом підвищення рівня конкурентоспроможності фахівців. Формальна та неформальна освіта перебувають у тісному взаємозв'язку, тому актуальності набуває визнання результатів попередньо здобутих освітніх послуг, що сприятиме формуванню індивідуальної навчальної траєкторії, підвищенню рівня навчальної мотивації, професійному розвитку особистості та підготовки висококваліфікованих кадрів, які користуються попитом у суспільстві знань.



**Аналіз актуальних досліджень.** З-поміж вітчизняних дослідників проблемою освіти дорослих займалися С. Гончаренко, Т. Десятов, Н. Ничкало, О. Огієнко. У зарубіжній педагогіці проблемами освіти дорослих займалися С. Брукфілд, Е. Ліндеман, Ш. Меріам, М. Ноулз, Е. Стаблер. Вітчизняні дослідники активно аналізували особливості розвитку освіти дорослих у різних країнах, а саме у Франції (К. Онушкіна), Великої Британії (С. Коваленко), скандинавських країнах (О. Огієнко), США (Н. Горук). Однак, північноамериканський досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих не став предметом досліджень серед вітчизняних науковців.

**Мета статті** – дослідити особливості північноамериканського досвіду визнання результатів неформальної та інформальної освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використовувалася низка теоретичних методів, а саме дедукція, індукція, аналіз, синтез, аналогія; соціологічних – систематизація й аналіз вихідних даних джерел та фактів; таких історичних методів, як порівняльно-історичний, проблемно-хронологічний.

**Виклад основного матеріалу.** Визнання результатів неформальної та інформальної освіти розглядається як процес ідентифікації, оцінювання й визнання широкого спектру знань та навичок, яких люди набувають упродовж життя в різних колективах: наприклад у системі освіти, у трудовій діяльності, у межах дозвілля. У Канаді та США ширшого розповсюдження набув термін «валідація результатів попередньої освіти», який тлумачиться як підтвердження компетентним органом, що результати навчання (знання, уміння, компетенції), набуті індивідумом у формальному, неформальному та спонтанному контекстах (особистий та родинний досвід, професійна підготовка і навчання, незалежне навчання, волонтерська робота, хобі, громадська діяльність, безкредитні курси), пройшли оцінку відповідно до встановлених критеріїв і відповідають вимогам стандарту валідації, яка, у свою чергу, приводить до сертифікації. Даний термін наголошує на завершальному результаті процесу оцінки: надання сертифікатів або освітніх кредитів (Nesbit, 2005, с. 55).

В освітньому секторі валідація знань орієнтована на попередньо отримані знання, у той час як на ринку праці відбувається валідація професійного досвіду, робочого стажу та його відповідність вимогам ринку праці. Деякі науковці звертають увагу на доцільність трансферу академічних кредитів та визнання сертифікатів формальної освіти, здобутої як закордоном, так і в різних регіонах країни, адже регіональність системи кваліфікації сприяє зниженню рівня мобільності й можливості застосовувати отримані компетенції. Однак, у Канаді був затверджений міжпровінційний професійний стандарт «Червоної печатки», що сприяє визнанню міжпровінційних кваліфікацій фахівців. Отже, стандарт «Червоної печатки» – це забезпечення визнання здобутих кваліфікацій у всіх провінціях Канади (Nesbit, 2005, с. 60).

Ключовими факторами доцільності валідації неформальної освіти як у США, так і в Канаді є старіння населення, яке характеризується збільшенням чисельності населення третього віку та зменшенням народжуваності; процеси міграції та інтернаціоналізації (наприклад, у період з 2007 по 2017 рік у Канаді чисельність мігрантів зросла на 65 %); незважаючи на те, що значний відсоток населення має вищу освіту, валідація іноземних кредитів не є досконало розроблено; рівень ефективності використання людських ресурсів обумовлений визнанням попередньо здобутих освітніх послуг, що сприятиме зниженню рівня безробіття; низький відсоток кваліфікованих фахівців; зростання відсотку корінного населення (PRAXIS, 2017, с. 20).

М. Блум наголошує, що валідація послуг з освіти дорослих сприятиме балансуванню процесів «припливу та відпливу умів», оскільки значний відсоток висококваліфікованих фахівців виїжджає з країни у зв'язку з відсутністю можливості знайти високооплачувану роботу. На думку науковця, забезпечення функціонування програми «припливу умів» сприятиме підвищенню рівня ефективності функціонування освітньої системи, яка враховуватиме попередньо отриманий навчальний досвід та сприятиме визнанню сертифікатів і дипломів, здобутих у різних регіонах країни (Bloom, 2008, с. 30).

Визнання попередньо отриманих знань як у США, так і в Канаді є надзвичайно важливим для таких категорій населення як особи з низьким рівнем грамотності; особи без кваліфікації; особи з кваліфікаціями, отриманими в системі формальної освіти; жінки, які повертаються на ринок праці; фахівці, яким необхідна професійна сертифікація; фахівці похилого віку; молодь, яка не може знайти роботу, випускники університетів, які працюють на низькокваліфікованих посадах; спеціалісти, яких звільнили з роботи.

Дж. Дьюї сформував засади концепції валідації попередньо здобутої освіти, адже вказували на те, що навчальний процес має будуватись, приймаючи до уваги раніше набуті знання. М. Коуді, Дж. Томпкінс та А. Фіцпатрик звертали увагу на те, що при навчанні фермерів, селян, шахтарів та рибалок необхідно враховувати попередньо набуті знання (Coady, 1993; Fitzpatrick, 1990; Tompkins, 1991).

У 1978 році в Гамільтоні у коледжі прикладного мистецтва та технології був запроваджений пілотний проект, націлений на валідацію знань, отриманих поза формальною освітою. У 1980 році в Редріверському коледжі валідація попередньо отриманих освітніх послуг була проведена за такими напрямками підготовки, як дошкільне виховання, дентальна гігієна, медична сестра. Починаючи з 1983 році, у провінції Квебек валідація попередньо отриманих освітніх послуг була впроваджена в навчальний процес.

У 1985 році в технічному інституті перших націй в Онтаріо була розроблена модель здійснення оцінки попередньо отриманих знань, яка передбачає прийняття до уваги культури і традицій аборигенів, студенто-

центрований підхід та розуміння того, що валідація попередньо отриманих освітніх послуг лежить в основі позитивних соціальних трансформацій.

У Монреалі щорічно проводиться конференція, присвячена валідації попередньо отриманих освітніх послуг, яка проходить за підтримки Канадської асоціації оцінки попереднього досвіду.

Широкого розповсюдження оцінка попередньо отриманих освітніх послуг у США і Канаді набула у громадських коледжах. На відміну від коледжів, в університетах не була запроваджена валідація попередньо отриманих освітніх послуг, приймаючи до уваги той факт, що в університеті навчався низький відсоток студентів, які мали попередньо здобуті освітні послуги.

У кінці XX століття в усіх провінціях Канади була запроваджена валідація попередньо отриманих освітніх послуг, приймаючи до уваги той факт, що студентам має бути надане право продемонструвати знання, уміння та навички, якими вони володіють. Науковці дотримуються думки, що знання, компетентності й навички є набагато важливішими, ніж місце, де вони були набуті, а результат їхньої наявності має бути підтверджений свідоцтвом. З цією метою була створена Національна мережа визнання та оцінки знань і центри валідації попередньо отриманих знань. Увага акцентувалася на тому, що дорослі учні не повинні витрачати матеріальні, часові та фізичні ресурси на засвоєння інформації, якою вони володіють (Bloom, 2008; Coady, 1993).

Міністерство людських ресурсів та соціального розвитку Канади включило валідацію попередньо отриманих знань у план розвитку національної інноваційної стратегії, оскільки це сприяє підвищенню конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

У 2003 році було створено Канадське портфоліо – електронний реєстр національних ініціатив у сфері валідації попередньо отриманих знань, який перебуває у стані постійного оновлення й поповнюється регіональними і державними пропозиціями стосовно покращення процесу валідації попередньо отриманих знань. Наприклад, в університеті Томпсон Ріверс був відкритий центр міжнародних досліджень з валідації попередньо отриманих знань.

Організація економічної співпраці та розвитку профінансувала дослідження, спрямоване на з'ясування переваг і недоліків валідації попередньо отриманих освітніх послуг.

Перевагами валідації попередньо отриманих знань у США і Канаді є зменшення витрат на отримання освітніх послуг; валідація попередньо отриманих послуг є основою економічного розвитку; зростання рівня локалізації людського капіталу на ринку праці; перехід від концепції кінцевої освіти до концепції неперервної освіти; розробка особистісно-орієнтованих напрямів отримання освіти; зростання кількості освітніх досягнень; підвищення відсотку нетрадиційних категорій серед студентського складу; покращення потенціалу викладацького складу шляхом створення сприятливих умов для отримання профільної освіти; започаткування

соціальних інститутів, які спрощують перехід від навчальної до трудової діяльності та навпаки; підвищення рівня соціокультурної рівності за рахунок участі в навчальному процесі соціально незахищених верств населення; збільшення рівня соціальної мобільності на ринку праці; формування взаємозв'язків між системою вищої та професійної освіти, а також початкової та вищої освіти; забезпечення студентів можливістю контролювати місце й час здобуття освітніх послуг; заохочення громадян продовжувати освіту.

Недоліками валідації попередньо отриманих освітніх послуг у США і Канаді є низький рівень інформованості роботодавців щодо особливостей застосування валідації попередньо отриманих знань; повільність валідації попередньо отриманих знань; робітники, які отримають валідацію попередньо отриманих знань, можуть вимагати підвищення заробітної плати; недосконалість нормативно-правової бази валідації попередньо отриманих знань; валідація попередньо отриманих освітніх послуг не є складовим елементом системи вищої освіти та не передбачає застосування уніфікованої методології; низький відсоток ресурсів для проведення валідації попередньо отриманої освіти; невизначеність якості пілотних проектів; неприйняття традиційних кваліфікацій; відсутність уніфікованих методик здійснення валідації попередньо отриманих освітніх послуг, що сприяє зниженню рівня довіри до них; недостатній рівень фінансового забезпечення валідації попередньо отриманих освітніх послуг; недостатній рівень розвитку співпраці між сторонами, які зацікавлені у валідації попередньо отриманих послуг; недостатній рівень підтримки валідації з боку компаній; високий рівень вартості валідації попередньо отриманих освітніх послуг; необхідність високого рівня грамотності суб'єктів валідації; значні часові витрати; низький рівень інформаційного супроводу валідації попередньо отриманих освітніх послуг (Merriam, 2011, с. 79).

Незважаючи на наявність системи преваг та недоліків валідації попередньо отриманих освітніх послуг, урядова політика спрямована на активізацію валідації попередньо отриманих освітніх послуг. Валідація попередньо отриманих освітніх послуг передбачає надання дорослим права на отримання кредитів для завершення навчання за програмами у громадських коледжах. Валідація попередньо отриманих освітніх послуг вплинула на доцільність розробки навчальних програм, в основі яких лежить результативність навчального процесу. У таких програмах зазначено, якими вміннями та навичками буде володіти дорослий учень після завершення навчального процесу, а також у який спосіб буде здійснюватись оцінювання результативності навчальної діяльності. Одним із завдань запровадження валідації попередньо отриманих освітніх послуг є встановлення зв'язків з громадою, підприємствами та бізнес-структурами. Валідація попередньо отриманих освітніх послуг сприяє застосуванню професорсько-викладацьким складом нових навчальних підходів та способів оцінювання навчальної

діяльності. У Ньюфаундленд, Онтаріо, Квебек професорсько-викладацький склад відвідує тренінги стосовно валідації попередньо отриманих освітніх послуг. На тренінгах відбувається роз'яснення провінційної освітньої політики в галузі валідації попередньо отриманих освітніх послуг, розробка нових методів оцінювання та проведення профорієнтаційної роботи.

Валідація попередньо отриманих освітніх послуг набула широкого розповсюдження в середній школі. Наприклад, дорослі можуть зібрати необхідну кількість кредитів для навчання в 10–12 класах. Наприклад, у Квебеці уряд виділяє фінансування для валідації результатів попередньої навчальної діяльності за 50 напрямками підготовки. У школах Манітоби учні складають портфоліо, яке демонструє вміння та навички, здобуті у школі, що спрощує вступ до закладу вищої освіти або пошук роботи на ринку вакансій. Лише незначна кількість університетів у Канаді здійснює валідацію попередньо отриманих освітніх послуг, а саме Раерсонський університет, Атабаський університет, Томпсонріверський університет, Ньюбрунсвікський університет.

У Канаді відсутня уніфікація підходів до валідації попередньо отриманих освітніх послуг. Так, Канадська рада розвитку робочих ресурсів зробила спробу уніфікувати підходи до валідації попередньо отриманих освітніх послуг. Дана організація звертає увагу на той факт, що валідація має носити особистісно-орієнтований характер та бути доступною для кожної особистості. Валідація має бути націлена не тільки на виявлення досвіду, а й на виявлення рівня знань. Характер валідації повинен бути виключно неупередженим. Процедура валідації має бути кваліфікованою та проводитися із залученням найбільш ефективних ресурсів. Учень має бути ознайомлений із критеріями та стандартами валідації попередньо отриманих освітніх послуг. Критерії та стандарти валідації попередньо отриманих освітніх послуг мають бути визнані роботодавцями ринку праці. Особистості, які беруть участь у валідації попередньо отриманих освітніх послуг мають бути ознайомлені з алгоритмом виконання завдань. Мають бути розроблені декілька шляхів проходження валідації попередньо отриманих освітніх послуг, щоб особистість могла обрати найбільш зручний для неї шлях. Кредити та сертифікат, що були отримані в результаті валідації, мають бути прирівняні до традиційних кредитів та сертифікатів. Кредити та сертифікати, здобуті після проходження валідації, мають бути дійсними на всій території держави та визнаватися всіма організаціями. Особа має самостійно прийняти рішення про бажання пройти валідацію попередньо отриманих освітніх послуг. За бажанням кандидата результати валідації мають підлягати апеляції (Nesbit, 2005, с. 37).

Навчальні заклади за результатами валідації попередньо отриманих освітніх послуг зараховують кредити різних типів, загальні академічні кредити та спеціалізовані кредити, що свідчать про проходження окремого модуля або програми курсу. У кожному навчальному закладі встановлений ліміт на кількість кредитів, що мають бути нараховані за результатами

валідації попередньо отриманих освітніх послуг. Навчальні установи несуть відповідальність за процес зарахування кредитів такого типу. Найбільша кількість кредитів надається для навчальної діяльності за такими спеціальностями, як медсестринська справа, дієтологія, фармакологія, соціальна робота, дошкільна освіта (Nichols, 2003, с. 59).

Методи валідації попередньо отриманих освітніх послуг не є уніфікованим та розрізняються в залежності від регіону. Як правило, валідацію попередньо отриманих освітніх послуг здійснюють викладачі, декани та зовнішні експерти не є членами даної процедури.

Валідація попередньо отриманих освітніх послуг містить декілька етапів, а саме: послуги інформаційно-консультативного характеру, спрямовані на попередню оцінку; ідентифікація раніше отриманих знань; розробка індивідуального плану валідації; ідентифікація попередньо отриманих знань, умінь, навичок відповідно до програми; видача сертифікату про володіння відповідними компетенціями; внесення учасником валідації пропозицій щодо вдосконалення процедури або звернення до апеляційної комісії.

При проведенні валідації попередньо отриманих освітніх послуг використовуються загальні методи оцінювання та методи оцінювання, що характерні лише для процедури валідації, а саме: альтернативні та множинні тести, тести з власною короткою або розширеною відповіддю; усне опитування відносно структурованого тексту; інтерв'ю; оцінювання поведінки та професійних навичок та умінь при моделюванні й імітації ситуації; оцінювання створеного самостійно продукту, аналіз складеного портфоліо.

Використання при валідації попередньо отриманих освітніх послуг лише тестування не дозволяє ідентифікувати всі навички та вміння, тому додатковим є складання портфоліо, яке демонструє знання, уміння та навички.

При валідації попередньо отриманих освітніх послуг портфоліо розглядається як сукупність робіт, які ґрунтовно демонструють навчальні досягнення та зусилля, використані для їх досягнення, а також прогресивні зрушення в уміннях і навичках, порівнюючи з попереднім результатом; форма неперервної систематичної та цілеспрямованої оцінки та самооцінки навчальних досягнень учасника валідації попередньо отриманих освітніх послуг; антологія робіт, яка передбачає особисту участь претендента у виборі роботи, які містять оцінку, самооцінку й самоаналіз; папка, яка містить інформацію, що документує досвід претендента; спосіб фіксації, накопичення робіт та результати претендента, які демонструють його зусилля, прогрес і досягнення у різноманітних галузях у відповідний проміжок часу; збори робіт кандидата, які показують його зусилля, розвиток та досягнення в одній або декількох областях навчального плану.

М. Коуді розглядає портфоліо як компіляцію робіт, які дорослий зібрав, усвідомив, вибрав необхідне та представив аби виявити зростання і зміни в

часі. Дослідник звертає увагу на той факт, що важливим є процес усвідомлення кандидатом виконаної роботи. Перевагою портфоліо є те, що воно дозволяє продемонструвати результати претендента в різних галузях – науковій, дослідній, навчальній, громадській, соціальній, проектній та відображає практико-орієнтовний навчальний підхід. Метою використання портфоліо є виявлення результативності навчальної діяльності претендента та відображає гуманістичну парадигму навчального процесу. Портфоліо дозволяє трансформувати особистість у активного суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає надання відповідальності та вільного вибору у плануванні та здійсненні навчальної діяльності. Студент самостійно добирає навчально-методичну літературу, розробляє індивідуальну навчальну траєкторію. Портфоліо є засобом здійснення самооцінки, що сприяє розвитку відповідальності та самостійної організації (Coady, 1993, с. 100).

М. Коуді класифікує портфоліо відповідно до мети, з якою воно складається: портфоліо, спрямоване на отримання кредитів та сертифікатів у сфері вищої освіти й тематичне портфоліо-власність, яке створюється задля себе та демонструє найзначніші досягнення студента з цієї теми. Відмінністю першого типу портфоліо є те, що воно передбачає залучення значних часових та розумових ресурсів, у той час як другий тип портфоліо передбачає залучення окреслених ресурсів меншою мірою (Coady, 1993, с. 103).

Існують консультаційні програми, які передбачають формування в учасників навичок та вмінь, необхідних для складання портфоліо. Програма спрямована на розвиток умінь ідентифікувати та класифікувати знання, уміння, навички в навчальній, професійній та особистісній сферах формальної та неформальної освіти, підвищення рівня навчальної мотивації, окреслення кола навчальних досягнень, формування індивідуальної навчальної траєкторії, що сприятиме формуванню активного громадянина економічної підсистеми громадянського суспільства.

**Висновки.** У Канаді та США більш широкого розповсюдження набув термін «валідація результатів попередньої освіти», який тлумачиться як підтвердження компетентним органом, що результати навчання, набуті індивідумом у формальному, неформальному та спонтанному контекстах, пройшли оцінку відповідно до встановлених критеріїв та відповідають вимогам стандарту валідації, яка, у свою чергу, приводить до сертифікації. Даний термін наголошує на завершальному результаті процесу оцінки: надання сертифікатів або освітніх кредитів. Ключовими факторами доцільності валідації неформальної освіти є старіння населення, яке характеризується збільшенням чисельності населення третього віку та зменшенням народжуваності; процеси міграції й інтернаціоналізації; незважаючи на те, що значний відсоток населення має вищу освіту, валідація іноземних кредитів не є досконало розробленою; рівень ефективності використання людських ресурсів обумовлений визнанням попередньо

здобутих освітніх послуг, що сприятиме зниженню рівня безробіття; низький відсоток кваліфікованих фахівців; зростання відсотку корінного населення.

**Перспективами подальших досліджень** є аналіз вітчизняного досвіду визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова, С. П. (2002). *Основи андрагогіки*. Черкаси-Ужгород: ЧДУ-УжНУ (Arkhipova, S. P. (2002). *Basics of Andragogy*. Cherkasy-Uzhorod: CSU-UNU).
2. Огієнко, О. І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада-С (Ogienko, O. (2008). *Tendencies of Adult Education Development in Scandinavian Countries*. Sumy: Ellada-S).
3. Онушкін, В. Г. (2010). Проблема грамотности в контексте социальных перемен. *Человек и образование*, 1 (22), 7-12 (Onushkin, V. H. (2010). Problem of Literacy in the Context of Social Changes. *Man and Education*, 1 (22), 7-12).
4. Сбруєва, А. А. (1999). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ (Sbruieva, A. A. (1999). *Comparative Pedagogics*. Sumy: SSPU).
5. Хахубія, Е. Ю. (1999). *Образование взрослых в США: Современное состояние и перспективы развития* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Khakhubiia, E. Yu. *Adult Education in the USA: Modern State and Perspectives of Development* (PhD Thesis). Moscow).
6. Bloom, M. (2008). *The Brain Gain: Economic Effects of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*. Ottawa: Conference Board of Canada.
7. Coady, M. (1993). *A Philosophy of Progress Learning and society: Reading in Canadian Adult Education*. Toronto: Canadian Association for Adult Education, Mutual Press.
8. Fitzpatrick, A. (1990). *The University in Overalls: A Plea for Part-Time Study*. Toronto: Hunter-Rose.
9. MacKeracher, D. (2006). *Barriers to Participation in Adult Learning*. Canadian Council on Learning.
10. Malatest, R. (2004). *Aboriginal Peoples and Post-Secondary Education: What Educators Have Learned*. Montreal: Canada Millennium Scholarship Foundation.
11. McManus, K. (2000). *Florence O'Neill, a Newfoundland Adult Educator: Alone in the Wilderness: A Thesis in Partial Fulfillment of the degree of Doctor of Philosophy*. Vancouver: University of British Columbia.
12. Merriam, Sh. (2011). *The Jossey-Bass Reader on Contemporary Issues in Adult Education*. John Wiley & Sons.
13. Michelson, E. (1997). Multicultural Approaches to Portfolio Development, Assessing Adult Learning in Diverse Settings: Current Issues and Approaches. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75.
14. Nesbit, T. (2005). Social Class and Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 106.
15. Nichols, M. (2003). A Theory for eLearning. *Educational Technology and Society*, 6.
16. *OECD Activity on the Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Report on Provincial/Territorial Activities and Pan-Canadian Overview*. (2007). Ottawa: Council of Ministers of Education.
17. *PRAXIS Research and Consulting. Mapping the Field: A Framework for Measuring, Monitoring and Reporting on Adult Learning in Canada*. (2017). Ottawa: Canadian Council on Learning.



18. *Prepared for Success: A Study of College Preparatory Students in Post-secondary College Programs.* (2017). Toronto: College Sector Committee on Adult Upgrading, Literacy and Basic Skills College Sector Committee.

19. Tompkins, J. (1991). *Knowledge for the People. A Call to St. Francis Xavier's.* Antigonish, N.S.

## РЕЗЮМЕ

**Теренко Елена.** Североамериканский опыт признания результатов неформального и информального образования взрослых.

*Цель статьи: исследовать особенности признания формального и неформального образования взрослых. Методы исследования: для достижения поставленной цели использовались теоретические методы, а именно дедукция, индукция, аналогия, анализ, синтез; социологические – систематизация и анализ исходных данных, источников и фактов; такие исторические методы, как сравнительно-исторический, проблемно-хронологический. Выявлено, что в канадской и американской педагогической науке наиболее употребляемым является термин «валидация результатов предыдущего образования». Выяснено, что к факторам необходимости валидации результатов ранее полученного образования относятся: старение населения, которое характеризуется увеличением численности людей третьего возраста и снижением рождаемости; процессы миграции и интернационализации; увеличение процента коренного населения; низкий процент квалифицированных специалистов.*

**Ключевые слова:** неформальное образование взрослых, информальное образование взрослых, валидация результатов ранее полученного образования, Канада, США, портфолио, фактор, метод.

## SUMMARY

**Terenko Olena.** North-American experience of non-formal and informal adult education results recognition.

*Aim of the article: research of peculiarities of informal and non-formal adult education results recognition. Research methods: for achievement of the goal the theoretical methods have been used, in particular, deduction, induction, synthesis, analysis, analogy; sociological methods – systematization and analysis of initial data in sources; such historical methods as comparative-historical and problem-chronological. It has been found out that the most widely spread term in Canadian and American pedagogics is “validation of previous education results”. It is stressed that factors of validation of previous education results are the following: aging of population that is characterized by increase of citizens of the third age and decrease of birth level; processes of migration and internationalization; increase of percent of native population; low percent of qualified specialists. Validation of previous education results is viewed by most scientists as proof by efficient structure that educational results, which were obtained in formal, informal and spontaneous contexts, were evaluated according to standard criteria and coincide with validation standards, which lead to certification. This term stresses final result of evaluation process, giving certificates or educational credits. Recognition of previously obtained knowledge is greatly important for such categories of population as people with low level of literacy; people without qualifications; people with qualifications that were obtained in system of formal education; women which come back to job market; specialists that need professional certification; youth that cannot find job; graduates of universities that work at low-qualified jobs; specialists that were fired.*

*Advantages of validation of previously obtained education are decrease of money, which should be spend on education obtaining; validation of previously obtained education is the basis of economic development; increase of localization of human capital at job market; transition from conception of final education to conception of continuous education.*

**Key words:** non-formal adult education, informal adult education, validation of results of previously obtained education, Canada, USA, portfolio, factor, method.

УДК 378

**Serhii Cherkashyn**

Kharkiv national pedagogical  
university named after H. S. Skovoroda  
ORCID ID 0000-0002-4844-3244  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/058-068

## **CRISIS OF GERMAN CLASSICAL UNIVERSITIES AND WAYS OF ITS OVERCOMING IN THE CONTEXT OF ACTUAL REFORMS IN GERMAN UNIVERSITY EDUCATION**

*The aim of the article is to analyse and generalize the situation in contemporary classical German universities and to express their vision of the further development of this educational sphere. To achieve the goal, general scientific, historical and pedagogical methods of research were used. The analysis of scientific works of foreign and domestic scientists has made it possible to draw conclusions that development of a network society increases the availability of knowledge and information for each individual and at the same time creates a threat of the classical university's death, which forces it to open itself for constant change and turn into a centre of educational and research network.*

**Key words:** research university, sustainable development, variety of social forms, contextualization, mercantilism, discoursiveness, humanization, perfection, rationalism

**Introduction.** Over the past decades the modern society is identified in philosophical, sociological, and cultural reflections on its contemporary and future as informational, as a knowledge society and post-industrial society. This simple, at first glance, designation means very significant and radical social changes, which have impact on the modern university education and program changes in the tasks of this branch. The main tasks of the classical German university education are professional training of highly qualified specialists and pursuit of research on the basis of the unity and autonomy of studies. The introduction of market mechanisms in the activities of modern universities through implementation of a technocratic Bologna reform raises questions to these guidelines of German universities, changes the traditional nature of education through the so-called “mercantilism of knowledge”. If the new-humanistic educational concept defined the essence of education in the unselfish search for truth and self-improvement of scholars, and the socialist educational concept saw in education the means of liberating people from oppression, then actual postmodern conception of education completely

rejects these ideals, relying on hegemony of information technologies in modern university education, which cause the dominance of technological logic in all spheres of public life and its total technologizing as well (Lyotard, 1984).

The new logic of development of the educational sphere and society as a whole destroys the traditional notion that knowledge transforms an individual into a formed, that is, already changed personality. The new goal of education is to become “performative”, that means ability of students to practical application of knowledge acquired by them, but not so much acquired knowledge as the special qualifications (IT engineers, linguists, cybernetics, etc.) have priority nowadays. From now on, according to scientists, who are sceptical and critical of the Bologna process, the task of scientists, technicians and scientific and technical equipment is not to seek scientific truth, but to strengthen the power of corporations (systems) in the modern globalized world. Areas of knowledge, which are situated outside of the efficiency optimization field (for example teaching the so-called “orchid disciplines” in the German sense of this expression) do not receive adequate funding and disappear as “not performative” from the list of specialties demanded by students.

In addition, there is a danger that universities cease to focus on the formation of a fully developed, responsible personality (part of the intellectual elite), which is engaged in self-knowledge, but focused their activities on the preparation of effective executors of the will of corporations, who put pragmatic issues not on the truth of certain data, but on their market value (Lyotard, 1984). In modern universities there is a stratification of students for those who can be useful for the system, and for potential unemployed who study “not performative” specialties. All these considerations force us to think about defining the goals of not only teaching as part of professional training of specialists, but also about the goals of forming the personality of specialists in postmodern society. His goal may be to educate an IT service provider, adapted to the global market, or a fully-developed, self-sufficient personality capable of thinking on its own.

Thus, it is obvious that the modern classical German university is in the state of a certain cultural crisis, which requires implementation of an appropriate philosophical reflection on its reform and prospects for further development. The question arises about the possibility or even the expediency of confronting this new logic of the modern society and education development.

**Analysis of relevant research.** However, Germany, as an engine of the European integration process, does not require any confirmation of its national identity by preserving the national character of its university. It strives for European and world leadership in this field and aims to change the structure and content of university education, to build an efficient and self-sufficient branch. However, these aspirations proved to be difficult tasks, since the search for optimal ways was complicated by the dissatisfaction of the German academic community with the results of the Bologna process. This is evidenced by the

scholarly works which refer to the problem of the internationalization of the German university education (Hüttner & Krücken, 2018), to the modern requirements of professional training of specialists and their competitiveness in the labour market (Konietzka, 2010), to the structural differentiation of German universities as a way of improving the quality of selection of university entrants (Kreckel, 2010), to the need of differentiation between mass and elite higher education (Stock, 2011), to the domination of structural transformations in the field of university education over its content (Teichler, 2005), to higher education expansion and the need of structural reforms in the field (Wolter, 2017) and to procedural aspects of quality assurance internationalization in the European higher education area (Yeremenko, 2018). There are calls for the creation of perfect universities in Germany, which must be transformed from “the ideological apparatus of a national state into a relatively independent bureaucratic system” (Riddings, 1997, p. 30) and become the locomotives for the development of this branch. However, the very concept of “perfection” (or “Exzellenz”), which is used to characterize an efficient, successful and competitive university, does not have a clearly positive semantic load. In modern conditions, university education is fully oriented towards market principles in its activities, and “perfection” is perceived as an assessment of the successful application of marketing mechanisms in the university activities. Thus, these works touch upon the decisions of specific structural and substantive problems of university education, and their authors do without a philosophical reflection on the university education content, which the modern information society needs.

**The aim of the study** is to generalize the situation that has arisen in contemporary classical German universities in the context of the Bologna process and to express the vision of the further development of this educational sphere. This study is based on the analysis of the works of modern foreign and domestic scientists who carry out the diagnosis of the current state of universities and forecasting the dominant tendencies of their transformations in the near and distant future in the context of a globalized information society.

**Materials and methods of the study.** To achieve this goal the following research methods are used: a) general scientific research methods (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization); b) pedagogical history methods (retrospective, logical-system, chronological-structural, comparative analysis of scientific-pedagogical literature); generalization of the processed materials in the process of formulation of conclusions, recommendations and determination of ways of using the scientist’s application in modern conditions.

**Research results.** University education as a socio-cultural phenomenon performs in any country the function of preservation and translation of national culture and academic culture in particular. As for German academic culture, this culture is a logical result of the evolution of the Enlightenment Epoch University, which embodies the idea of autonomy of the individuals and

the idea of the universality of knowledge gained through reason. If we proceed from the model of the classical university, then the ideas of free study and the self-worth of human beings that this model represents are based on the principle of human dignity and respect for the integrity of the human person. It is the synthesis of rationality and culture as the guiding principle of the Humboldt education model that allowed classical university education and science to get rid of church care and to limit interference in their affairs by the absolutist state. It was the very university education model that served as a model for many universities in continental Europe.

In the context of modern social transformations, the University of Humboldt is compared in the German academic discourse with the “ivory tower”, which symbolizes seclusion from the society life and rejects mercantilism or utilitarianism in science and education. However, in reality, the neo-humanist modernization of the university idea was based entirely on rationalism and on the relationship with state structures that control its activities within “the civilized Prussian state”. For its part, the university provided for the formation of the German national identity, assisted the state in the performance of its functions, while the state provided autonomy to the university.

According to the concept of B. Readings, globalization places the idea of “text” on the background of the global “textualism” of the world instead of the idea of “culture”. The manifestations of such textualism are perception of social political phenomena or institutions as references and hyperlinks. In other words, the cognition object is blurred by the text. It means the blurring of meanings, national culture and especially the academic culture produced by the universities. At the same time, in the process of globalization of meaning, the so called “intangible capital”, based on the West or in this case on Anglo-Saxon values, is spreading now. Such globalized meanings are very difficult to reconcile with national ones and the both often contradict each other.

In the conditions of the information society, the historical and social mission of the classical university, which is rooting into the national culture, loses its relevance and is perceived as a kind of anachronism. The crisis of the classical German university is caused not only by the crisis of the national state, but also by contradictions in the modern civilization development. On the one hand, multinational structures are gaining weight. On the other hand, there are growing tendencies towards preservation of the national identity (for example, Brexit, the spread of nationalist ideas in Austria and Italy, the desire for greater sovereignty in Hungary and Poland), which greatly complicates implementation of modern multinational and supranational projects. In the field of education, there is a complication in implementing the most ambitious supranational project – creation of a common European educational space within the Bologna process.

The contradictions in the field of modern university education are seen, on the one hand, in creating space for the coexistence and competition of

various projects. On the one hand, modern European and, in particular, German universities are increasingly transformed into multinational corporations, what happens under the influence of certain globalization factors, including the Bologna process. On the other hand, the importance of the university as a higher education institution varies under the influence of information technologies. So there is a problem of institutional self-identification of the university, which has both positive and negative consequences for higher education. The proliferation of productivity logic contributes to the establishment of new economic relations in the field of university education, i.e. “cognitive capitalism”. At the same time, the university loses its autonomy through orientation of its activities to profit, without which it is not able to overcome a chronic underfunding of its activities by the state – a specific phenomenon of German universities.

However, the possibility of improving the material conditions of universities through introducing market mechanisms into their activities is accompanied by the alienation of the teacher from the teaching process and the student – from the learning process, since the first becomes a service provider, and the second – its consumer or even product in the labour market. The interpersonal contact between the two sides of the educational process collapses. The university itself is also transformed into a supplier of educational products, a kind of factory that produces scientific knowledge, specialists, educational services, which have their market value and must bring the university profits. This leads to the elimination of the so-called “Orchid subjects” from the educational process at the universities. It concerns those of mostly humanitarian subject that are considered to be not very profitable or totally unprofitable for universities, but should be considered to be important for meeting the individual needs of scientists and students, as well as for society as a whole.

Changing priorities in university education causes changes in the nature of the learning process, which is simplified in favour of various training to the detriment of traditional lectures and seminars. In addition, the priority of the academic activities of universities is the formation of the competitiveness of young professionals through providing them with a set of key qualifications. However, the rapid aging of skills acquired by specialists is not taken into account at the initial stage of their professional activity after undergraduate studies. As a result of implementing marketing concepts, university education undergoes significant transformations through introduction of new educational strategies that focus on the development of professional competence and contribute to limiting and losing the link between the learning process and the development of fundamental knowledge.

The second problem of modern higher education and university education in particular lies in the ideological plane, namely, in the domination of the educational space of neoliberal technocratic educational ideology, which

makes university education dependent on the will of corporations and thus deprives the university of broad institutional autonomy as an educational policy participant. To acquire broad autonomy, the university must pursue its own policy based on moral ideas such as freedom, truth, serving to humanity and humanization of society.

The third problem of German education is systematic by its nature, which is deduced from the German experience of implementing the programmatic provisions of the Bologna Process. The emergence of this problem is due to the dominance of formal changes over the essential, which are reflected in the successful implementation of structural changes and the lack of significant changes in the content of training. The reform, which should lead to improved quality of studies and research at German universities, has not yet succeeded. This is caused by the lack of a consolidated position of university professors, by an increase in academic workload of scientists, by the attempts to impose on universities a model of reform that is inappropriate in terms of their practical implementation and unacceptable for a conservative German academic culture that does not perceive the idea of educational mercantilism. The German state itself seeks to introduce foreign models into higher education, which is accompanied by increasing university bureaucratization, the lack of adapting innovations to German conditions and by the lack of motivation of scholars for the disclosure of their internal capacities.

The solution of the above mentioned problems is a task for university education at the current stage of its reform, but does not abolish reforming and does not call into question the need for qualitative changes in the field of university education. The transformation (or reformation) of university education is influenced by the growth of the role of information through a range of interconnected revolutionary advances in the field of information technology, microelectronics and software. As a result, there is the emergence of a new way of civilization development, which is referred to as "informationalism" (Castells, 2004a). Its main feature is availability and rapid development of information and communication networks, which in particular are characterized by: 1) their ability to expand its volume independently, to regulate the complexity of the structure and speed of their operating; 2) the ability to re-recombine the components of the networks through digitalization; 3) their flexibility of data distribution over an interactive digital network (Castells, 2004a, p. 9). The informationalism of modern society leads to the formation of a new social structure (the so-called network society), a new economic structure (global network of e-commerce) and a new common culture (culture of virtual reality).

This network society is organized within the pan chronic time and in the space of streams, in which new technologies and communication networks destroy the usual logic of time and space as they reduce the distance between objects. The information society, as they say, is a society that independently

defines its configuration, constantly programs and reprograms itself (Predborska & Shevchuk, 2014). The changes in society cause simultaneously changes in the configuration of social processes, institutions and needs and desires of people themselves as members of society. The network society constantly updates the composition of its actors, is characterized by the absence of permanent boundaries, constant actors, permanent structures and permanent values and the space limits of self-expression freedom of the individuals; its operation methods are constantly expanding. Thanks to new technical capabilities (Internet, mobile telephony, etc.), a network of interactive communication will be developed.

This new way of civilization development changes the nature and quality of university education. The modern network society increases the availability of knowledge and information for each individual, stimulates development of his individual and creative abilities, tries to meet his educational needs; stimulates collaboration of network society members in the process of exchanging knowledge and information, etc. In the field of education and university education in particular, appear new forms of learning, which are built on a person-oriented approach; the means and possibilities of distance learning and information provision are actively employed through the use of modern information education systems.

Contemporary philosophical concepts view a person as a complex phenomenon, which has physical, biological, psychological, cultural, social, historical and other manifestations. That is why science should not study an individual in any isolated aspect, but in the context of his social relations. Such an approach to the study of individuals calls for a revision of the higher education tasks. One of its main tasks should be to overcome the knowledge fragmentation. That will allow an individual to perceive the problems of the modern world comprehensively and to solve them effectively. Scientific research has also to carry out the transition from the study of the outer world to the study of the inner world of an individual. The studies have to promote development of technologies that can be used to improve people's lives, as well as formation of a rational world outlook in society. At the same time the modern university science has to apply the ideas of humanism in all spheres of society that recognizes human dignity and the human life values.

The scientific work of the representatives of "transformative anthropology", which proceeds from the idea of a constant transformation of individuals under the influence of changes in society, can be used in the future to develop the theory of transformational education of individuals, which actively moves in the virtual network of space and time. This approach is based on the concept of transformational learning, aimed at disposing of an individual from the institutional and social pressure of the learning environment in which he learns and is taught. It means avoiding reproductive learning and mastering the advanced knowledge, organizing a flexible and creative cognitive process



based on variability of learning. This pedagogical approach takes into account the intellectual, physiological and mental characteristics of students.

In these conditions, the university should be open to constant changes, turning into a centre of educational and research networks. Education ceases to tie the student to a certain place of education, profession, specialty, etc. (Predborska & Shevchuk, 2014). Network society requires a reorientation of the way of thinking, a departure from relationships based on the constancy and hierarchy principles and requires a lifelong learning. For these reasons the so called “finished knowledge” loses its value, namely, its versatility, changes its quality and creates significant problems for teaching. In these conditions, a classical university faces the threat of its death as an institution or, at least, its transformation into an already irrelevant and fragmented knowledge translator. In addition, under the influence of the rapid development of information technology, the nature of the university science and education varies, since the development of science is increasingly influenced by the interaction of the methodology of natural sciences and of this one of the humanities. It causes certain philosophical and ideological problems. Against this background, the transdisciplinary of science is intensified, and transhumanism becomes a new paradigm of the humanities and education (Predborska & Shevchuk, 2014, p. 35). This affects the changes in the character of rationality in science, education and culture as a whole and requires reviewing ideas about the limits of scientific knowledge.

The character of modern classical university education and science is increasingly changing under the influence of processes of pluralization, antifundamentalism, inter- and transdisciplinary of scientific knowledge. This is accompanied by the destruction of the classical science ideals and by radically changing the university knowledge nature, which have to overcome its disciplinary fragmentation. In the new conditions of the science development, the task of university education is to inculcate students the skills, of contextualization, analysis and synthesis of scientific data. Acquiring such skills and abilities should help individuals with academic education to clarify the complexity and diversity of the surrounding world. The restoration of the unity of science and knowledge, according to the university idea of W. von Humboldt, through the interaction of natural sciences and the humanities, will contribute to the formation of more systematic knowledge of the world around us. In the conditions of the complication of the world the process of its cognition is complicated as well, which requires the application of new approaches to the organization of university education on the basis of anthropologism and discursiveness of knowledge, the main characteristics of which is its variability, fluidity, contradiction, heterogeneity. Rejection of linearity and reproduction of knowledge in education also implies a waiver of “ready” knowledge. On the contrary, the task of the educational process participants, of the student and the teachers as its subjects,

becomes its consistent search and co-creation, which in no way contradicts the neo-humanistic conception of education, elaborated by W. von Humboldt. It concerns their participation as subjects in acquiring knowledge, which becomes knowledge in the process of finding the truth. The main task of modern education should be to combine and organize accumulated knowledge, awareness and knowledge of the global problems and the reform of thinking (Castells, 2004b). An important philosophic-anthropological orientation of university education is a new humanitarian paradigm aimed at redefining the concept of humanism and the role of individuals in the modern globalized world.

University education should become basically transphenomenal, transdisciplinary and transdiscursive. These characteristics of education require a redefinition of the basic didactic principles, the transition from controlled learning as a transfer of the finished knowledge to developing of an open, transdisciplinary organized educational process.

**Conclusions.** So, in order to determine the concrete ways to overcome the current crisis of the classical German university, one should proceed from the requirements for its qualities, which will help to overcome an existential crisis against the backdrop of further development of the information society. The leading university education model in Germany should remain the research and teaching university as the most relevant form of higher education institution (HEI) in the modern global space of higher education. However, based on the fact that sustainable development of any sphere of society is ensured by the diversity of social forms, development of German university education should allow the parallel existence of other higher education models (applied university, university, multidisciplinary HEI, etc.). One way or another in modern conditions, the German classical university has to make certain transformations. The foundation for them should be understanding of the university as a special phenomenon, which performs its social functions in a rapidly changing information society, and therefore should be: 1) transformative (capable of changing under the influence of changes in society); 2) globular (capable of solving both global and local problems); 3) transcultural (capable of providing an opportunity for intercultural communication); 4) transdisciplinary (able to overcome the narrow boundaries of individual scientific disciplines); 5) a network (open, mainly non-hierarchical, decentralized in management, diversified in financing, etc.); 6) socially integrative (able to ensure development of individual freedom and human rights and personal formation of the individual), and 7) autonomous.

## REFERENCES

1. Предборська, І. М., Шевчук, Д. В. (2014) Університет як соціокультурний феномен: контекстуальне визначення проблеми. У В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Е. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін. (Ред.), *Феномен університету в контексті «суспільства знань»*, (сс. 24-44) (Predborska, I. M., Shevchuk, D. V. (2014). University as a sociocultural phenomenon: contextual definition of a problem. In

V. P. Andrushchenko, I. M. Predborska, E. A. Pinchuk, I. V. Stepanenko et al. (Eds.), *The phenomenon of the university in the context of the "knowledge society"*, (pp. 24-44)).

2. Castells, M. (2004a). *The Network Society. A Cross-cultural Perspective*. Cheltenham, Northampton, MA. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0268580907074549>.

3. Castells, M. (2004b). *Informationalism, Networks, and the Network Society: a Theoretical Blueprinting, The network society: a Cross-Cultural Perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar. Retrieved from: <https://annenberg.usc.edu/sites/default/files/2015/04/28/Informationalism%2C%20Networks%20and%20th>

4. Hüther, O., Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany. Recent Developments in an International Perspective*. Cham: Springer.

5. Konietzka, D. (2010). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker und W. Lauterbach (Hg.), *Bildung als Privileg*, (ss. 277-304). Wiesbaden: VS-Verlag.

6. Kreckel, R. (2010). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. S. 235-256. In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. T. Kramer, J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

7. Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester, University Press.

8. Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard University Press..

9. Stock, M. (2011) Akademische Bildung und die Unterscheidung von Breiten- und Elitebildung. *Soziale Welt*, 62, Heft 2, 129-142. Retrieved from: <https://www.soziale-welt.nomos.de/archiv/2011/heft2/>

10. Teichler, U. (2005). *Hochschulstrukturen im Umbruch*. Frankfurt – New York: Campus.

11. Wolter, A. (2017). The Expansion and Structural Change of Postsecondary Education in Germany. In Ph. G. Altbach et al. (Ed.), *Responding to Massification, a.a.O.* (pp. 100-109). Sense Publishers and Körber Foundation. Rotterdam.

12. Yeremenko, I. (2018). Procedural aspects of quality assurance internationalization in the European higher education area. *Pedagogical sciences: theory, history, innovation technologies*, 5 (79), 36-46 (Єременко, І. (2018). Процесуальні аспекти інтернаціоналізації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (79), 36-46).

## АНОТАЦІЯ

**Черкашин Сергій.** Криза класичного німецького університету та шляхи її подолання в контексті актуальних реформ у сфері університетської освіти.

*Мета статті полягає у спробі узагальнити ситуацію, що виникла в сучасних класичних німецьких університетах у контексті Болонського процесу, і висловити своє бачення подальшого розвитку цієї освітньої сфери, спираючись на аналіз праць сучасних зарубіжних і вітчизняних науковців, які здійснюють діагностування актуального стану університетів і прогнозування домінуючих тенденцій їх трансформацій у найближчій і далекій перспективі в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. Для досягнення поставленої мети використовуються загальнонаукові методи дослідження; історико-педагогічні (ретроспективний, зіставно-порівняльний аналіз праць учених-педагогів та наукової літератури) і*

метод узагальнення опрацьованих матеріалів. Аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних науковців дозволив зробити висновки про те, що сучасне людство знаходиться на новому етапі цивілізаційного розвитку, який докорінно змінює характер університетської освіти. В умовах мережевого суспільства збільшується доступність знань та інформації для кожного індивіда, отже створюються умови для розвитку його індивідуальних і творчих здібностей, для задоволення його індивідуальних освітніх потреб, до співпраці з іншими учасниками мережі з метою обміну знаннями та інформацією тощо. У сфері освіти й університетської освіти зокрема виникають нові форми навчання, активно застосовуються засоби і можливості дистанційного навчання та інформаційного забезпечення через використання сучасних інформаційних систем освіти. Мережеве суспільство вимагає переорієнтації способу мислення, передбачає відхід від взаємостосунків, що побудовані на принципах сталості та ієрархічності, а також закладає потребу людей у навчанні впродовж життя. У цих умовах перед класичним університетом виникає загроза його загибелі як інституції або принаймні його перетворення на транслятора вже застарілих та фрагментованих знань. І тому він має відкритися до постійних змін, перетворитись у центр освітньої і дослідницької мережі.

**Ключові слова:** дослідницько-навчальний університет, сталий розвиток, різноманіття соціальних форм, контекстуалізація, антропологізація, дискурсивність, гуманітаризація, досконалість, раціоналізм.

## РЕЗЮМЕ

**Черкашин Сергей.** Кризис классического немецкого университета и пути его преодоления в контексте актуальных реформ в сфере университетского образования.

Цель статьи заключается в попытке проанализировать и обобщить ситуацию в современных классических немецких университетах и высказать своё видение дальнейшего развития этой образовательной сферы. Для достижения поставленной цели были использованы общенаучные, историко-педагогические методы исследования. Анализ научных трудов зарубежных и отечественных учёных позволил сделать выводы о том, что развитие сетевого общества увеличивает доступность знаний и информации для каждого индивида и одновременно создаёт перед классическим университетом угрозу его гибели, что вынуждает его открыться для постоянных изменений и превратиться в центр образовательной и исследовательской сети.

**Ключевые слова:** исследовательско-учебный университет, устойчивое развитие, многообразие социальных форм, контекстуализация, антропологизация, дискурсивность, гуманитаризация, совершенство, рационализм

## РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЗМІН: ДОСВІД РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

*Стаття присвячена розгляду питання розвитку лідерства шкільних учителів у дослідженнях педагогів США в останній чверті XX – на початку XXI століття. Метою статті є з'ясування ролі лідерства шкільних учителів у досягненні успішного результату реформування системи середньої освіти в США. У роботі використано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, за допомогою яких з'ясовано сутність концепції лідерства вчителів, надано характеристику типів (вимірів) лідерських якостей, визначено умови формування та розвитку лідерства вчителів, які рекомендовано створювати на різних рівнях освітньої системи. Зроблено висновок, що кожне шкільне середовище формує власний лідерський потенціал із учителів-носіїв особливої шкільної культури, які й стають головними провідниками інновацій у шкільних організаціях.*

**Ключові слова:** освіта в США, лідерство, шкільні реформи, учителі-лідери.

*Саме вчителі-лідери торують шляхи для змін в освіті.  
М. Ендрю, експерт з питань освіти, США (Andrew, 1974)*

**Постановка проблеми.** Дослідження педагогами США та інших англomовних країн світу в останній чверті XX століття феномену культури організації та її основоположної ролі в удосконаленні діяльності шкіл довели успішність запровадження змін у тих шкільних середовищах, де вчителі поділяють спільне бачення щодо принципів роботи та пріоритетів розвитку закладу, зосереджені на постійному покращенні власної практики вчителювання, колегіально приймають рішення та не уникають складних проблем (Hargreaves, 1994; Darling-Hammond, 1995; Fullan, 1993).

Такому висновку посприяло й переосмислення освітянами ролі лідерства в реформуванні шкіл. Спочатку припускалося, що успішність будь-яких змін залежить від ефективних рішучих адміністраторів, які повинні бути носіями нового бачення та прагнути змінювати заклад на краще. У подальшому ідея сильного адміністративного лідерства показала низьку ефективність у справі вдосконалення роботи школи, оскільки рішення або накази авторитарно нав'язувалися «зверху» та змушували вчителів виконувати розпорядження всупереч їхньому бажанню.

На противагу з'явилася теорія трансформаційного лідерства, за якою ефективність адміністрації вимірювалася здатністю підтримувати культуру

змін, взаємодіяти з громадою та згуртовувати вчителів у команди задля впровадження змін (Carlson, 1996; Senge, 1990).

Поступово, з поглибленням якості процесу реформування середньої освіти та створенням потужної наукової бази для його обґрунтування, привабливою для освітян стала ідея розподіленого лідерства (distributed leadership, shared leadership). Такий тип лідерства був визнаний дієвим, оскільки передбачав розподіл ролей та обов'язків серед учителів (а також батьків, учнів, представників місцевої громади) та сприяв зростанню лідерського потенціалу кожного педагога шкільної організації як члена команди однопідприємств. Широка практика запровадження програм автономного шкільного менеджменту позитивно вплинула на перетворення школи на головну ланку вдосконалення освітньої системи. Переконливою стала вважатися думка, що майбутнє за школами, які зможуть дати поштовх до лідерства кожному вчителю – на рівні класу, шкільної громади, місцевої організації професійного розвитку або будь-якого іншого суспільного середовища. Отже, наприкінці ХХ століття американська реформологія розширила спектр проблем, що потребують дослідження: актуальності набуло питання формування нових лідерів шкільного середовища, готових змінювати застарілі або неефективні практики навчання в школах, заохочувати колег до змін та здатних до постійного навчання й самовдосконалення.

Вважаємо, що вивчення проблеми лідерського потенціалу вчителів в умовах змін та його впливу на успішність практики здійснення шкільних реформ останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття в США є особливо актуальним у контексті сучасних складних, повних протиріч та почасти неочікуваних результатів реформ освітньої галузі в Україні. На нашу думку, висновки авторитетних реформаторів шкільної освіти США та інших англосовітських країн світу можуть бути корисними для практичного використання у процесі запровадження Концепції «Нова українська школа» шляхом розвитку шкільного лідерства в Україні.

**Аналіз актуальних досліджень.** Розгляду ролі вчителя в шкільних змінах присвячено роботи таких освітніх експертів, як М. Ендрю (M. Andrew), М. Фуллан (M. Fullan), А. Харгрівз (A. Hargreaves), Р. Макміллан (R. Macmillan), Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond) та інших. Питання шкільного лідерства та розвитку лідерського потенціалу вчителя – агента змін вивчають Дж. Харрісон та Е. Лембек (J. Harrison, E. Lembeck), Г. Моллер та М. Каценмейер (G. Moller, M. Katzenmeyer), К. Луїс та Г.Маркс (K. Louis, H. Marks), Д. Рівз (D. Reeves) та інші науковці.

Окремі аспекти проблематики цієї статті висвітлюється в роботах українських компаративістів А. Сбруєвої, М. Бойченко, О. Пономаренко, Н. Мукан та ін. Спробуємо висвітлити зазначену проблему комплексно, урахувавши здобутки українських учених у розробці цього питання.

Отже, **метою статті** є дослідження ролі лідерства шкільних учителів у досягненні успішного результату реформування шкільної освіти, визначення окремих концепцій шкільного лідерства, запропонованих науковцями США в останній чверті XX – на початку XXI століття; виокремлення цінних рекомендацій дослідників для творчого використання їх українськими освітянами в контексті запровадження Концепції «Нова українська школа».

**Методи дослідження.** Застосування загальнонаукових методів аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення дозволило з'ясувати сутність концепції лідерства вчителів у педагогіці США зазначеного періоду, надати характеристику типів (вимірів) лідерських якостей, визначити умови формування лідерства вчителів, які рекомендовано створювати на різних рівнях освітньої системи.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні дослідники процесу реформування середньої освіти в США дійшли висновку, що створення успішних шкіл не може відбуватися шляхом простого запозичення закладами стратегій реформування, які спрацювали в іншому шкільному середовищі. Так, на підтвердження зазначеного, Р. Макміллан (R. Macmillan) звертається до періоду інтенсифікації пошуку ефективних стратегій удосконалення шкіл у США у 90-х роках XX століття, коли однією з найпоширеніших практик місцевих урядів в управлінні школами стало переведення ефективних керівників успішних шкіл до проблемних закладів (rotating principles), оскільки поширювалася думка, що саме діяльність сильного керівника є запорукою вдосконалення школи. Очікувалося, що нові директори успішно запровадять низку змін та виведуть заклад на новий якісний рівень.

Узагальнюючи провальні результати такої ініціативи, науковець указує на непередбачене зіткнення намірів нових керівників з потужною силою сформованої культури закладів. Очевидною стала істина: керівники не є одноосібними лідерами в школах; не їм належить виключне право на вираження бачення колективу, вони не мають монополії на володіння «здоровим глуздом» організації, що є сукупністю уявлень, поглядів, способів мислення, необхідних для оцінки подій. Кожне середовище формує власний лідерський потенціал з учителів, які явно або імпліцитно допомагають сформувати шкільну культуру та відстоюють її право на існування. Саме такі вчителі-лідери є головними провідниками інновацій у шкільних організаціях (Macmillan, 2000, с. 69). Отже, особливий контекст роботи кожної школи, тобто її специфічна культура, кардинально впливає на поведінку та мислення всіх учасників навчального процесу – учнів, учителів, адміністрації. Постає питання розвитку шкільного лідерства як ефективного важеля в досягненні успішного результату запровадження змін у школах та, отже, пошуку ефективних моделей розвитку шкільного лідерства.

Охарактеризуємо окремі визначення сучасними науковцями поняття «вчитель-лідер», який працює в умовах постійних непередбачених змін.

Д. Рівз, створюючи узагальнений портрет учителів-лідерів, указує на їхню системотворчу роль та метафорично називає їх «осередками мереж великої продуктивності» (the superhubs of networks of great performance), оскільки, працюючи тихо й непомітно, без офіційних адміністративних уповноважень, неформально здійснюють керівництво, надають цінні професійні консультації всім, хто звертається за допомогою в системі та поза нею. Саме такі вчителі-лідери, а не адміністратори закладу, часто виступають радниками в розв'язанні складних педагогічних проблем, працюють із різними місіями волонтерами в місцевих комітетах та суспільних організаціях (Reeves, 2008, с. 20-21). М. Гладуел (M. Gladwell) називає їх знавцями або експертами (mavens), «соціально-мотивованими носіями інформації», авторитетними колегами, яких завжди можна знайти в кожному закладі та які знаходяться поза ієрархічною системою організації (Gladwell, 2002, с. 60 – 69).

Концепт «лідерство» в сучасній американській культурі вважається соціальною цінністю та вихідним параметром досягнення успіху в професійному та особистому житті. Тому й учитель є не лише штатною одиницею закладу, що надає освітні послуги. Сучасна культура вчительської практики відхиляє індивідуалізм та ізоляцію, які зазвичай були притаманні роботі вчителя та часто підтримувалися історіями про кращий досвід окремих учителів. Проте відбувається підтримка кращих команд та ефективних командних зусиль у запровадженні нових практик. Наразі успішність учителювання вимірюється здатністю до творчої колективної роботи, володінням високої культури взаємодії в групі однодумців, готовністю сприймати та поширювати інновації, прагненням до якісно нових змін, постійно навчаючись та отримуючи новітні знання. Саморозвиток та самоактуалізація – провідні характеристики особистості вчителя як носія соціальних цінностей та агента освітніх змін (Пономаренко, 2013, с. 203). Науковим підґрунтям для формування такого погляду на роль учителів у закладах освіти стала запозичена з науки про менеджмент концепція організації, що навчається, де спільні зусилля зосереджено на розвитку лідерських якостей усіх членів педагогічного колективу.

Отже, розвиток шкільного лідерства є динамічним процесом, спрямованим на роботу шкільного закладу як навчальної спільноти з чітко визначеними цілями, пріоритетами, установками та цінностями, зі сформованим спільним баченням стратегій розвитку закладу, високим рівнем колегіальності та організаційної культури й готовністю працювати в умовах змін. Учитель у такому середовищі є не просто виконавцем освітніх політичних рішень, а ініціатором та реформатором, що змінює практику на краще.

На нашу думку, цікавим доповненням до портфолію сучасного вчителя-лідера є розгляд вимірів (типів) феномену лідерства в освітніх організаціях Д. Рівза. Науковець стверджує, що запропонований підхід у вигляді



характеристик ключових лідерських якостей допоможе адміністраторам та вчителям скористатися перевагами сильних сторін та створити додатковий потенціал для посилення слабких аспектів діяльності (Reeves, 2006, р. 33). Узагальнену характеристику кожного виміру лідерства подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Виміри лідерства в освітніх організаціях (за Д. Рівзом)  
(Reeves, 2006, с. 33-62)**

| Тип лідерства   | Коментар  |
|---|---|
| Лідерство передбачення<br>(visionary leadership)        | Сформоване чітке та переконливе бачення власної професійної діяльності, визначені дії, які сприяють його реалізації; «бачення – основа архітектурного проекту», «сформоване бачення допомагає людям осмислити себе як складову більшого середовища»   |
| Лідерство у стосунках<br>(relational leadership)        | Ґрунтується на міжособистісних якостях лідера, які підкріплюються довірою та чесністю, що є основою будь-яких тривалих стосунків; «ефективний лідер уміє слухати співрозмовника, не перериває його, не показує упередженість, поважає конфіденційність отриманої інформації, виявляє справжнє співчуття шляхом обережного та обміркованого розпитування»  |
| Системне лідерство<br>(systems leadership)              | Системне мислення дозволяє освітянам зрозуміти складність шкільного середовища як системи, побачити взаємодію між її компонентами та застосовувати такий підхід для аналізу діяльності організації, умілої розстановки пріоритетів, знаходження ефективних важелів управління складними ситуаціями, запобігання конфліктам та негативним результатам  |
| Рефлексивне лідерство<br>(reflective leadership)        | Рефлексія є запорукою вдосконалення практики роботи: кожному вчителю потрібно знаходити час на обмірковування власної діяльності, на визначення маленьких перемог або причин неуспішних починань, на розпізнавання протиріч між власним баченням та реальною практикою, на те, щоб вчасно помітити нові тенденції у ставленні до роботи. Ведення щоденника із записом думок допоможе також у розробці плану подальшого професійного зростання   |
| Співробітницьке лідерство<br>(collaborative leadership) | Ґрунтується на припущенні, що рішення мають прийматися колегіально, через співпрацю з одностумцями; системні вдосконалення без взаємодії не можливі. Процес прийняття рішень у кожній організації відбувається на трьох рівнях: 1) рішення, що приймаються окремим учителем; 2) колективні ухвали вчителями спільно з адміністрацією; 3) односторонні адміністративні рішення, які є питаннями безпеки або захисту цінностей. Другий рівень є визначальним: розвиток колегіальних стосунків та посилення зв'язків між індивідами, групами та організаціями створює потенціал для успішного управління змінами |

*Продовження Таблиці 1*

|  |  |
|--|--|
| Аналітичне<br>лідерство<br>(analytical leadership)       | Передбачає розвинуті навички критичного мислення для обробки інформації, навіть якщо вона переконлива на перший погляд; лідери розуміють, що навіть в інтенсивному аналітичному середовищі співпраця є запорукою успіху груп та організацій; найбільш складні аналітичні завдання вимагають найбільших рівнів співпраці                              |
| Комунікативне<br>лідерство<br>(communicative leadership) | Розвинуті письмові та усні комунікативні навички – складова іміджу ефективного лідера в організації; комунікація можлива також за допомогою технологій (голосова пошта, електронна пошта, соціальні мережі тощо) для спілкування з широкою аудиторією або нетехнологічними засобами (особисті листи-подяки, листи, написані від руки, листівки тощо) |

Науковець звертає увагу на той факт, що виміри лідерства не є переліком обов'язкових досконалих рис особистості людини, за якою відбувається її самооцінка або на здобуття яких зорієнтовані подальші життєва та професійна траєкторії розвитку людини. Ці виміри описують компоненти лідерства, бажані для ефективної роботи кожної організації як складної системи, але всі вони в комплексі рідко присутні в структурі однієї особистості. Жоден лідер, зазначає науковець, не може відповідати всім критеріям, проте знання типології лідерства може допомогти в доборі членів команди, кожен із яких, виявляючи сильну рису (певний вимір), компенсує відсутність або нестачу іншої, так кожен вимір забезпечується окремим членом команди (Reeves, 2006, с. 34).

Виявити лідерські якості вчителів допомагає їх залучення до виконання широкої сукупності ролей у навчально-виховному процесі школи та поза її стінами. У межах формального лідерства вчителям пропонуються членство в раді школи, керівництво предметними секціями, представництво від учительської спілки в шкільній раді, наставництво молодих учителів, керування програмами з оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Займаючи посади, учителі представляють інтереси школи в управлінських структурах округів та районів, захищають професійні та соціальні інтереси вчителів, започатковують проекти з професійного розвитку колег, сприяють підвищенню ефективності процесу прийняття рішень у школах (Leithwood & Riehl, 2003, с. 15-16). Неформальне лідерство, як зазначалося вище, спрямоване в основному на надання професійної допомоги в розв'язанні складних шкільних проблем, на сприяння реалізації нових проектів, які стосуються місії школи (Harrison & Lembeck, 1996, с. 111). Якою б не була форма поширення лідерських уповноважень серед членів громади, цей процес безпосередньо впливає на поступове перетворення школи з бюрократичної організації на організацію, що навчається, коли набуття нових знань, у тому числі в аспекті лідерських функцій, стає предметом постійної уваги та турботи, а в

майбутньому може й сприяти формуванню такої якості школи, як «загальношкільна готовність до лідерства» (Сбруєва, 2005).

Незважаючи на досить поширений досвід залучення вчителів до лідерства в школах у досліджуваний період, все ж таки науковцями було вказано на випадки низької ефективності зазначених практик. Серед основних причин недоліків учителів у виконанні ними лідерських функцій визначено відсутність знань про особливості процесу впровадження змін у школах; конфлікти та суперечки між неформальними лідерами-вчителями і, як наслідок, дискредитація самої ідеї співробітництва в умовах змін; перешкоди з боку адміністрації через небажання ділитися владою з учителями (Firestone & Fidler, 2002, с. 449-493).

За переконанням К. Луїса та Г. Маркса, для того, щоб відбувся повноцінний розвиток шкільного лідерства, потрібні певні сприятливі умови, зокрема такі: створення в школі атмосфери поваги до вчителя з боку адміністрації, колег, батьків; залучення вчителів до участі в прийнятті рішень з метою підвищення їхнього авторитету; створення атмосфери колегіальності та співпраці; залучення вчителів до інноваційної діяльності, постійний розвиток їхньої професійної компетентності; достатні фінансові ресурси для виконання вчителями професійних обов'язків; розуміння й підтримка вчителями загальношкільних цілей тощо.

Зазначені умови, на думку фахівців, активізують професійний розвиток учителів та сприяють підвищенню ефективності навчального процесу (Louis & Marks, 1998, с. 532-575).

Висновки іншого експерта-освітянина Д. Рівза перегукуються в окремих аспектах з поглядами К. Луїса та Г. Маркса. Проте, для отримання бажаного результату змін на рівні школи недостатньо. Організація системного підходу на всіх освітніх рівнях – не тільки шкільному, а й на рівні округу, штату та країни – посприє повноцінному розвитку вчительського лідерства.

Представимо вибірку найбільш цікавих, з нашого погляду, міркувань дослідника (Reeves, 2008, с. 70-86).

На рівні школи: адміністрації рекомендовано сприяти створенню внутрішньошкільної мережі з обміну кращими практиками вчителювання для подолання ізольованості вчителя. Для поширення ефективного досвіду серед учителів пропонуються такі техніки:

- ведення спільних журналів для рефлексій над проблемними питаннями;
- збори вчителів не для адміністративних повідомлень, а для обміну думками з професійних питань;
- створення щорічного звіту-книги найефективніших зразків вчителювання, де внеску кожного педагога до загального доробку школи присвячена одна сторінка. Такий буклет презентується як підсумок

професійного зростання вчителів у кінці навчального року та як вітальний подарунок новачкам на його початку;

- започаткування клубу найкращого досвіду із залученням учнів до його роботи: урахування думки учнів про діяльність учителів позитивно впливає на їхнє навчання, вони відчують себе частиною шкільної спільноти, це також підвищує ентузіазм учителів;

- на кожному засіданні, семінарі, нараді залишати час для обміну думками; навіть якщо культура співпраці в школі ще не сформована, заохочувати вчителів розповідати про кращі практики анонімно, а потім оприлюднювати їх. Такий спосіб анонімності захистить учителя від звинувачень у саморекламі з боку колег.

На рівні району:

- відмовитися від поняття «середні показники» шкіл або округів у формуванні бази даних, оскільки звітність, зорієнтована на обробку інформації з метою отримання середнього показника, ніколи не надає освітнім політикам та практикам реальної картини речей і, що важливо, не інформує про ефективні практики вчителювання. Клас та учні мають бути базовою одиницею аналізу в усій документації округу, у планах з професійного розвитку або в будь-яких ініціативах зі шкільного лідерства;

- усебічно сприяти посиленню значимості вчителя та формувати культуру поваги до нього, для цього необхідно: збирати та поцінювати зразки високої професійної майстерності педагогів; підтримувати свободу їхніх думок та суджень; довіряти досвіду вчителів та користуватися їхніми ідеями для впровадження змін; заохочувати інноваційні практики; підтримувати постійний зворотний зв'язок із учнями, педагогами та адміністрацією закладів; цінувати особистість кожного вчителя; формувати відчуття єдності вчителів через їх включення до спільних професійних та соціальних мереж; бути толерантним до розмаїття їхніх думок, суджень, пропозицій, розглядати їх як нові перспективи; заохочувати відкрито висловлювати думки без страху бути покараним тощо. Головне управління округу повинно стати «архітектором мереж», де поширюються найкращі зразки вчителювання та де максимально долається ізоляваність кожного вчителя.

На національному рівні:

- сприяти проведенню досліджень із актуальних питань навчання й виховання учнів та поширювати їх по всій освітній системі. Тематика досліджень може бути різноманітна: оцінювання навчальних результатів учнів, їхньої поведінки в школі, залучення батьків до участі в роботі шкільної громади, ефективність навчальних програм тощо. Так, наприклад, у США створено веб-сайт What Works Clearinghouse, що є акумулятором таких досліджень, до яких застосовуються певні стандарти, що дає можливість зрозуміти, чи спираються результати досліджень на поодинокі випадки чи підкріплені чисельними зразками;

- освітні рішення, прийняті національним урядом, повинні бути науково-обґрунтованими, принаймні це стосується проектів, які фінансуються урядом; не допускати ситуацій, коли критеріями для прийняття рішень виступають суб'єктивні судження освітніх політиків або не підтверджена фактами інформація;

- розширити межі досліджень, ініційованих на національному рівні, із залученням результатів аналізу різних аспектів навчально-виховного процесу, проведеного вчителями з метою його вдосконалення (action research). Для отримання обґрунтованих та вагомих висновків дослідження не можуть бути обмеженими розглядом однієї проблеми або залученням лише однієї школи. Коли такі дослідження стануть частиною національної наукової методології, буде встановлений зв'язок між наукою та практикою;

- національні уряди можуть посприяти укоріненню практики обміну ідеями, учителями, дослідженнями та досвідом учителювання як у межах країни, так і за кордоном. Така співпраця може набути статусу «національного ярмарку проектів», де вчителі поширюють найбільш ефективні професійні напрацювання та навчаються в колег, які щоденно мають справу зі схожими викликами, але залучають інші стратегії для розв'язання проблем. Отже, національний уряд стає ініціатором та творцем міжнародної мережі навчання вчителів-лідерів.

**Висновки.** Багаторічний досвід реформування освітньої системи в США довів, що сучасна школа має гостру потребу в ініціативних, відповідальних, компетентних учителях-лідерах, які є творцями унікальної шкільної культури та виконавцями головних ролей на всіх рівнях освітньої системи: під час впровадження змін у школах, поширенні інноваційних практик у професійних міжшкільних мережах, формування освітньої політики на державному рівні. Для того, щоб учитель набув лідерських якостей та перетворився на справжнього агента змін, нагальною потребою визнається його постійний професійний розвиток. Основою професійного росту вчителя повинно стати щоденне спостереження за кращими практиками колег, відкритий обмін думками та рефлексія про власні здобутки і невдачі. Формування лідерського потенціалу вчителів не може обмежуватися лише рівнем школи. Ініціативи адміністрацій округів, штатів та уряду країни повинні набути системного характеру з метою забезпечення всебічної підтримки вчителів та сприяння виховання поваги до вчительської праці з боку суспільства. Рекомендації педагогів США щодо розвитку лідерства вчителів можуть бути творчо використані українськими освітянами під час розробки стратегій впровадження освітніх змін у закладах середньої освіти, зокрема запровадження Концепції «Нова українська школа».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Пономаренко, О. В. (2013). Лідерський компонент у педагогічній практиці студентів (досвід США). *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 202-205 (Ponomarenko, O. V. (2013). Leadership component in the fieldwork of student teachers (the USA experience). *Mykola Gogol Nizhyn State University Bulletin*, 2, 202-205).
2. Сбруєва, А. А. (2005). Недоліки сучасних освітніх реформ. *Шлях освіти*, 2, 16-22 (Sbrueva, A. A. (2005). The weaknesses of modern educational reforms. *Way of Education*, 2, 16-22).
3. Andrew, M. D. (1974). *Teacher Leadership: A Model for Change*. Association of Teacher Education, Washington, D.C., Bulletin 37.
4. Carlson, R. (1996). *Reframing and reform*. New York: Longman.
5. Darling-Hammond, L. (1995). Police for restructuring. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools*, (pp. 157-166). New York: Teachers College Press.
6. Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
7. Firestone, W. A., Fidler, J. L. (2002). Politics, community and leadership in school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 (4), 449-493.
8. Gladwell, M. (2002). *The Tipping point: How little things can make a big difference*. Boston: Back Bay Books.
9. Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Toronto: University of Toronto Press; New York: Teachers College Press, London: Cassell.
10. Harrison, J. W., Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. In G. Moller, M. Katzenmeyer (Eds), *Every teacher is a leader. Realizing the potential of teacher leadership*, (pp.101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
11. Leithwood, K., Riehl, C. (March 2003). What do we already know about successful school leadership. *Papers of the AERA division "A Task Force on developing research in educational leadership"*. AERA.
12. Louis, K., Marks, H. (1998). Does professional community affect the classroom? *American journal of education*, 106, 532-596.
13. Macmillan, R. B. (2000). Leadership Succession, Cultures of Teaching and Educational Change. In N. Bascia, A. Hargreaves (Eds), *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform*, (pp. 52-71). NY: Routledge Falmer.
14. Reeves, D. B. (2006). *Learning Leader*. Publisher: Houghton Mifflin Harcourt.
15. Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. ASCD.
16. Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.

## РЕЗЮМЕ

**Шихненко Екатерина.** Развитие лидерского потенциала учителей в условиях изменений: из опыта реформирования школьного образования в США.

Статья посвящена рассмотрению вопроса о развитии лидерства школьных учителей в исследованиях педагогов США в последней четверти XX – начале XXI века. Целью статьи является выяснение роли лидерства школьных учителей в достижении успешного результата реформирования системы среднего образования в США. В работе использованы общенаучные методы анализа, синтеза, сравнения и обобщения, с помощью которых: выяснена сущность концепции лидерства учителей, охарактеризованы типы (измерения) лидерских качеств, определены условия формирования и развития лидерства учителей, которые рекомендуется создавать на разных уровнях образовательной системы. Сделан вывод о том, что каждая школьная среда формирует собственный лидерский потенциал из учителей-

носителей особой школьной культуры, следовательно, именно они являются главными проводниками инноваций в школьных организациях.

**Ключевые слова:** образование в США, лидерство, школьные реформы, учителя-лидеры.

## SUMMARY

**Shykhnenko Kateryna.** Teachers' leadership potential development under the conditions of educational change: lessons from school reforms in the USA.

*The article deals with the issue of school teachers' leadership development covered in the studies of the US educators in the last quarter of the XX – the beginning of the XXI century. Research on organization culture and its fundamental role in school improvement has highlighted the effectiveness of implementation of changes into school environments where teachers share common vision on work issues and understand the priorities of their schools' development, focus on continuous improvement of their own teaching and learning practices, support collegial decision-making and do not avoid challenges and complexities. It was found out that future belongs to schools which are able to trigger each teacher's leadership potential to exercise it in classroom environment, in school community, in local institutions of professional development or any other social settings. The aspect of the development of new school leaders who are ready to change out-of-date or ineffective practices, who are able to encourage colleagues to learn constantly in order to gain self-improvement has become meaningful in the USA pedagogy.*

*The purpose of the article is to clarify the role of school teachers in successful outcome of school reform in the United States. In this paper, scientific methods of analysis, synthesis, comparison and generalization are used to determine the essence of the concept of teacher's leadership, as well as to emphasize the characteristics of leadership qualities. It is concluded that each school environment forms its own teachers' leadership potential which represents special school culture so that teachers are considered to be the main change agents in school organizations.*

*The conditions for the teachers' leadership formation and development are recommended at the school, district, and national levels. It is emphasized that in order to become a leader and a true change agent, teachers' constant professional development is recognized as an urgent need. Daily observation of the best colleagues' practices, open exchange of thoughts and reflection on their own achievements and failures should become the basis for the teachers' professional growth.*

*Teachers' leadership potential development should not be limited only to the school level. The initiatives of district administrators, state and government authorities should be systematic in order to provide full support for teachers and promote social respect for teachers' profession. The recommendations of US educators regarding development of school leadership can be used creatively by Ukrainian educators when developing strategies for educational changes in schools.*

**Key words:** education in the USA, leadership, school reforms, teacher leaders.

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.012.6:613.25-053.5

**Кирило Козерук**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-6918-5627

**Юлія Козерук**

Національний університет  
«Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка  
ORCID ID 0000-0002-8777-1726

**Володимир Яременко**

Національний університет  
«Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка  
ORCID ID 0000-0001-7131-6991

**Сергій Харченко**

Сумський національний аграрний університет  
ORCID ID 0000-0002-4975-321X  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/080-090

### МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ МАСИ ТІЛА УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМАЛЬНОГО ТА НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*Актуалізується питання надмірної маси тіла учнів у закладах середньої освіти. Окреслено особливості методики корекції маси тіла учнів засобом комплексного впливу в процесі формального та неформального навчання фізичної культури.*

*Розподілено учнів, які потребують корекції маси тіла, відповідно до інструктивних положень. Виокремлено етапи оздоровчих методик для учнів з надмірною масою тіла в процесі формального та неформального навчання фізичної культури.*

*Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні досліджених методик у практику роботи вчителів фізичної культури та проведення тестувань щодо результатів їх ефективності.*

**Ключові слова:** *учні, надмірна маса тіла, ожиріння, фізична культура, фізичні вправи.*

**Постановка проблеми.** Збереження здоров'я молодого покоління є пріоритетом соціальної політики, медичної та освітньої сфери, однією з найважливіших сфер життя суспільства (Круцевич, 1999; Рибалко, 2011; Рибалко, 2016). На теперішній час науковці вважають, що питома вага різних чинників, які обумовлюють здоров'я, наступна: фізичне здоров'я – 10 %, психічне здоров'я – 15 %, екологія – 25 %, соціально-педагогічні впливи – 40 % (спосіб життя, матеріальні умови праці та побуту – 20 %, поведінка, режим життя та роботи, звички – 20 %), медичне обслуговування – 10 % (Большова, 2008).



Аналіз сучасного стану навчання в закладах середньої освіти (ЗСО) виявило низку суперечностей: при відсутності належної рухової підготовленості учні з надмірною масою тіла (НМТ) не можуть виконувати шкільну програму з фізичної культури, а батьки змушені звертатися за допомогою не тільки до лікарів, але й до педагогів, і зокрема, вчителів фізкультури; спосіб шкільного життя і фізичне виховання в школах, що реалізується через стандартну програму, не сприяє ефективному розв'язанню проблеми контролю ваги та корекції маси тіла в учнів; всіх авторів, які займаються даною проблемою, об'єднує думка стосовно комплексного підходу щодо вирішення проблеми зайвої ваги, але існуючі корекційні програми орієнтовані переважно на доросле населення й не мають достатнього обґрунтування щодо інтенсивності, тривалості та кратності фізичного навантаження для учнів ЗСО (Биковська, 2010; Большова, 2008; Effects of obesity and sex on the energetic cost and preferred speed of walking). Всі вищезазначені проблеми та шляхи їх вирішення, що викладено в науково-методичній літературі, важливо враховувати у складанні навчальних програм у підготовці фахівців галузі фізичної культури та спорту (Козерук, 2014; Новопащенко, 2014).

Дослідження виконано відповідно до зведеного плану науково-дослідної роботи Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка «Дидактичні основи формування рухової функції осіб, які займаються фізичним вихованням і спортом» (державний реєстраційний номер 0108U000854 від 19.02.2008 р.), «Методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до формування здорового способу життя сучасної молоді» (державний реєстраційний номер 0110U000020 від 29.01.2010 р.), та згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри теорії і методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка на 2016–2020 рр. відповідно до теми «Теоретичні та методичні основи фізкультурної освіти різних верств населення» (номер державної реєстрації 0116U000900).

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема НМТ та ожиріння за останні десятиріччя набула масштабів світової епідемії й найбільш гостро стоїть питання стрімкого розвитку даної проблеми серед учнів ЗСО, оскільки наслідки призводять до значних порушень фізичного й психічного здоров'я та зниження якості життя (Большова, 2008; Круцевич, 1999; Рибалко та ін., 2017). В Україні щорічно фіксують 18–20 тис. нових випадків ожиріння серед дітей та підлітків (Большова, 2008). Отже, пошук і обґрунтування ефективних методик корекції НМТ учнів у ЗСО у процесі формального та неформального навчання фізичної культури є актуальними завданнями (Биковська, 2010; Мокринська, 2008).

Слід зазначити, що в багатьох нормативних документах, інструкціях, навчально-методичних джерелах використовується термін «вага», але з

часів написання праці Ньютона під назвою «Математичні начала натуральної філософії» та згідно з існуючою Міжнародною системою одиниць (SI) характеристикою для людини є термін «маса». Відомо, що при створенні метричної системи мір, що була прийнята більш ніж в 130 країнах світу, не було чіткого розмежування понять маси і ваги, тому одиницю маси часто називали одиницею ваги (Ньютон, 1989).

Отже, застосування різних систем вимірювання одиниць є головною з причин плутанини і підміни цих понять. У цьому легко переконатися на прикладі таких словосполучень: «вага твого голосу», «вага вантажу», «маса відмінностей», «маса тіла». Основні значення цих слів у побуті збігаються, але в науці відмінності між масою і вагою значні. Цікаво, що стосовно людини традиційно оперується поняття «вага людини», «вага новонародженого», яку вимірюють у кілограмах, тоді як насправді мова йде про масу. При цьому маса не має на увазі дію будь-яких сил, як вага. Це величина, яка розраховується в стані спокою та інертності.

Підміна, заміна та використання цих понять у процесі навчання фізичної культури потребує роз'яснення.

Поняття «маса» було введено у фізику Ньютоном, до цього дослідники оперували поняттям «вага». Ньютон спочатку визначив «кількість матерії» у фізичному тілі як добуток його густини на об'єм. Далі він указав, що в тому ж розумінні буде використовувати термін «маса». Нарешті, Ньютон вводить поняття маси в закони фізики: спочатку у другий закон Ньютона (через кількість руху), а потім – у закон всесвітнього тяжіння, звідки відразу випливає, що вага пропорційна масі.

Отже, маса – фізична величина, яка є однією з основних характеристик матерії, що визначає її інерційні, енергетичні та гравітаційні властивості. Одиницею вимірювання маси в системі SI є кілограм.

Тоді як вага – сила, з якою тіло діє на горизонтальну опору або на вертикальний підвіс унаслідок впливу сили тяжіння цього об'єкта. У гравітаційному полі Землі можна вважати з деяким наближенням, що вага тіла зв'язана з його масою співвідношенням  $F=mg$ , де  $F$  – вага,  $g$  – стала прискорення вільного падіння на Землі, а  $m$  – маса тіла. Як будь-яка сила, вага в системі SI вимірюється в ньютонах (Ньютон, 1989).

**Мета і завдання статті.** Окреслення особливостей методик корекції маси тіла учнів засобом комплексного впливу в процесі формального та неформального навчання фізичної культури.

Завдання: 1) розподіл учнів, які потребують корекції маси тіла, відповідно до інструктивних положень; 2) виокремлення етапів оздоровчих методик для учнів з НМТ в ЗСО.

**Методи дослідження:** *аналіз, синтез, систематизація та узагальнення*, за допомогою яких нами було окреслено особливості

методик корекції маси тіла учнів засобом комплексного впливу в процесі формального та неформального навчання фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** У результаті аналізу наукової літератури встановлено, що учні-однолітки можуть значно відрізнятись один від одного як за показниками фізичного розвитку (зріст, маса, окружність грудної клітки), так і за рівнем розвитку рухових якостей (Круцевич, 1999; Мокринська, 2008). Аналіз літературних джерел засвідчує, що: середньодобовий об'єм рухової активності більшості учнів майже на 35–45 % нижче за гігієнічну норму, що спричиняє цілу низку негативних станів у їх здоров'ї; загальна рухова активність учнів із надмірною вагою, у порівнянні зі здоровими, знижена більш як на 30 %; показники ваги тіла близько 50,6 % учнів значно перевищують норму (Биковська, 2010; Рибалко, 2011). Тільки в окремих випадках причину ситуації, що сталася, науковці пов'язують із патологічними змінами в життєдіяльності організму, коли учням потрібно лікуватися (Большова, 2008).

Наявність НМТ та ожиріння можна встановити на підставі обчислення індексу маси тіла (ІМТ), що розроблений у 1869 р. бельгійським соціологом і статистиком А. Кетле й обраховується як частка від ваги тіла людини в кілограмах, поділеної на квадрат зросту у метрах (вимірюється у  $\text{кг}/\text{м}^2$ ) (Большова, 2008). Установлено, що ІМТ 18,5–24,9  $\text{кг}/\text{м}^2$  свідчить про нормальну вагу в підлітків, 25–29,9  $\text{кг}/\text{м}^2$  – надлишкова маса тіла, > 30  $\text{кг}/\text{м}^2$  – ожиріння, яке може бути далі розподілене за ступенями за класифікацією всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ). ІМТ також є важливим для оцінювання відносного ризику розвитку захворювань, пов'язаних з ожирінням (табл. 1) (Васин, 1981).

Таблиця 1

**Класифікація надмірної маси тіла та ожиріння за показниками індексу маси тіла (ВООЗ, 2004)**

| Стан                                | ІМТ, $\text{кг}/\text{м}^2$ | Ризик розвитку захворювань |
|-------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Нормальна вага                      | 18,5–24,9                   | середній                   |
| Надлишкова вага                     | 25,0–29,9                   | підвищений                 |
| Ожиріння: – помірне (I ступень)     | 30,0–34,9                   | помірний                   |
| – виражене (II ступень)             | 35,0–39,9                   | високий                    |
| – патологічне, крайнє (III ступень) | > 40,0                      | дуже високий               |

На основі аналізу літературних джерел встановлено, що в учнів з НМТ показники силової витривалості, в бігу на 30 м, результати в стрибках у висоту і довжину гірші, ніж в учнів, що мають нормальну вагу тіла. Ці особливості необхідно враховувати вчителю фізичної культури при складанні групових рекомендацій щодо спрямованості занять для такої

категорії учнів (Большова, 2008). Варіанти норми рухової підготовленості учнів у 12–13-річному віці відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Середні показники рухової підготовленості учнів віком 12–13 років**

| Тест                              | хлопці   | дівчата   |
|-----------------------------------|----------|-----------|
| Метання малого м'яча, м           | 36-29    | 23-18     |
| Стрибок у довжину з розбігу, м    | 360-330  | 12-19     |
| Підтягування, разів               | 7-5      | -         |
| Підтягування у висі лежачи, разів | -        | 17-14     |
| Біг на 60 м з високого старту, с  | 9,8-10,4 | 10,3-10,6 |
| Біг на 1500 м, хв                 | 7,3-7,5  | 8,0-8,2   |

Учитель фізкультури, спираючись на ці дані, отримує можливість об'єктивно оцінити рівень рухової підготовленості конкретного учня за основними показниками (сила та силова витривалість, швидкість, спритність, витривалість) та визначити індивідуальну програму підготовки (Ньютон, 1989). Інше важливе питання стосується зміни порядку контролю за руховою підготовленістю й впровадження новітніх технологій діагностування та медичних оглядів, оскільки за останні роки мали місце трагічні випадки на уроках фізичної культури в закладах освіти (Ньютон, 1989, с. 211).

У ЗСО існують інструкції про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури, які мають відхилення в стані здоров'я за визначеннями спеціалістів і зараховані в спеціальні медичні групи, у яких вони займаються фізичними вправами за спеціальними методиками (Козерук та Новопащенко, 2014; Рибалко та ін., 2017). Учні з НМТ та ожирінням відповідно до вищезгаданої інструкції можуть бути віднесені до основної, підготовчої, спеціальної «А» чи спеціальної «Б» медичних груп для занять фізичною культурою (табл. 3).

Медичний працівник ЗСО після проведення поглибленого медичного огляду на підставі довідки про стан здоров'я, у якій визначається група для занять на уроках фізичної культури, здійснює розподіл всіх учнів на групи для занять фізичною культурою і списки подає директору школи (Васин, 1981). Після чого видається відповідний наказ і затверджує списки учнів, віднесених до підготовчої та спеціальної медичної груп на поточний рік та доводить їх до відома вчителів фізичної культури, класних керівників під розписку.

Таблиця 3

**Розподіл учнів на медичні групи для занять фізичною культурою**

| Медична група  | Критерії віднесення учнів до медичних груп   |
|----------------|--|
| Основна        | Надмірна вага більше вікової норми, але не більше 10-15 %.<br>Реакція на пробу Руф'є з дозованим фізичним навантаженням – хороша.<br>Рівень рухової підготовленості – середній   |
| Підготовча     | Ожиріння I ступеня (вага тіла перевищує вікову норму на 15-25 %) при відсутності ендокринних порушень і скарг.<br>Реакція на пробу Руф'є з дозованим фізичним навантаженням – хороша.<br>Рівень рухової підготовленості – середній   |
| Спеціальна «А» | Ожиріння II ступеня (вага тіла перевищує вікову норму на 25-50 %) при відсутності ендокринних порушень і наявності скарг астеничного характеру.<br>Реакція на пробу Руф'є з дозованим фізичним навантаженням – задовільна.<br>Рівень рухової підготовленості – нижче за середній |
| Спеціальна «Б» | Ожиріння III і IV ступеня (діти займаються ЛФК в умовах лікувального закладу)  |

Згідно з Інструкцією, учні, які не пройшли медичного обстеження чи рекомендованого додаткового обстеження, до уроків фізичної культури не допускаються, про що повинні бути обов'язково поінформовані їх батьки. У подальшому адміністрація школи разом із медичним працівником, учителями фізичної культури повинні забезпечити медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням учнів протягом навчального року. На підставі наказу класний керівник (за участю медичного працівника закладу освіти) повинен оформити «Листок здоров'я» та прилучити його до журналу обліку навчальних занять.

Корекція НМТ учнів у процесі формального та неформального навчання фізичної культури – освітній процес засвоєння просвітницької інформації та безпосередньо адаптаційних ефектів від виконання рухової діяльності (в зазначених параметрах) та використання оздоровчих акцентів під час реалізації певної методики або програми (Биковська, 2010).

Учням, які мають НМТ, фахівці рекомендують виконувати дихальні вправи, помірний біг, вправи на розвиток сили, силової витривалості, швидкості рухів, стрибучості, а також ігри та плавання. Таких учнів доцільно залучати (після консультації з лікарем) до занять помірним бігом. Ю. Васін (Васин, 1981) рекомендує структуру занять для учнів з НМТ, що відображено в таблиці 4.

Таблиця 4

**Структура занять для учнів з надмірною вагою (за Ю. Г. Васіним)**

| Етап тренувань | Тривалість занять, хв | Відношення частин уроку, % |         |          | Спец. вправи, % | Рухливі ігри, % |
|----------------|-----------------------|----------------------------|---------|----------|-----------------|-----------------|
|                |                       | Вступна                    | Основна | Заклучна |                 |                 |
| 1-й            | 35-40                 | 25                         | 50      | 25       | 25              | 15              |
| 2-й            | 40-45                 | 20                         | 60      | 20       | 35              | 15              |
| 3-й            | 50-60                 | 15                         | 70      | 15       | 40-50           | 15              |

Професор А. Воленберг пропонує середню тривалість помірного бігу в ході одного заняття за місяцями тренування для дітей 10–13 років, що представлено в таблиці 5.

Однією з найважливіших ланок у системі впливів, спрямованих на впорядкування обмінних процесів в організмі учнів НМТ, є збільшення рухової активності (Ньютон, 1989).

Основні завдання полягають у:

1) стимуляції обміну речовин через вплив фізичних вправ на ендокринну систему, унаслідок чого збільшується продукція гормонів, що беруть участь в обміні речовин;

2) збільшенні енерговитрат та зменшенні маси тіла через покращення окислювально-відновлювальних процесів (для окислення 1 кг жиру необхідно 2 л кисню, або 40 л повітря, це пов'язано з тим, що на заняттях з виконанням фізичних вправ відбувається інтенсивне та тривале споживання кисню);

3) покращенні функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем і підвищенні працездатності дитини.

Таблиця 5

**Середня тривалість помірного бігу для дітей 10–13 років, хв.  
(за А. Воленбергом)**

|         | 1-й місяць | 2-й місяць | 3-й місяць | 4-й місяць |
|---------|------------|------------|------------|------------|
| Хлопці  | 5          | 8          | 11         | 15         |
| Дівчата | 7          | 10         | 13         | 16         |

Як рекомендує Ю. Васін, заняття з цією категорією учнів можуть відбуватися у груповій або індивідуальній формі. Однак, навантаження повинні дозуватися суворо індивідуально та підвищуватися поступово. Нерозумне збільшення навантаження може викликати небезпечні ускладнення (Васин, 1981).

Високий результат позбавлення НМТ досягається завдяки виконанню вправ на витривалість, середній – після фізичних вправ швидкісного характеру; нижче за середній – після вправ на гнучкість і найменші зрушення – після вправ швидкісно-силового характеру. При виконанні вправ силового характеру для великих м'язових груп допустимим

вважається навантаження з повторенням вправ до 3–4 серій із дозуванням близьким до максимального (Биковська, 2010).

При виконанні вправ на гнучкість фахівці радять робити 30–40 повторень у трьох серіях. Вправи швидко-силового характеру рекомендується виконувати до тих пір, поки результат не знизиться на 10 % від початкового (Большова, 2008).

Фахівці рекомендують включати в режим дня учнів з НМТ і ожирінням наступні форми фізичної культури: ранкову гігієнічну гімнастику; рухову активність на уроках фізичної культури в школі (три рази на тиждень); дозовану ходьбу або помірний біг; заняття в спортивних секціях (велосипедний і ковзанярський спорт, теніс, лижна підготовка, плавання). Важливе місце в методиці корекції маси тіла учнів у ЗСО є психофізичне тренування (навчання саморегуляції); переконання батьків і дітей про адекватний рівень фізичного навантаження, раціональне харчування та свідоме ставлення до проблеми НМТ, що в кінцевому підсумку призведуть не тільки до зниження маси тіла, але й до підвищення самооцінки учнів, покращуючи якість їх життя.

При складанні комплексу ранкової гімнастики рекомендується: спочатку кілька вправ на потягування, потім для м'язів рук, плечового пояса, для м'язів ніг і, нарешті, більш складні, при яких у роботу включається найбільша кількість м'язових груп. Всі вправи комплексу ранкової гімнастики виконуються в повільному темпі, з повторенням кожної не більше 4–6 разів (Абрамов та ін., 2014).

Дозована ходьба вважається однією з найкращих форм занять з фізичної культури для учнів з НМТ, якою можна займатися самостійно в будь-яку пору року, дотримуючись при цьому методичних рекомендацій і періодично проходити медичний контроль. Ходьбу можна легко дозувати за інтенсивністю: дуже повільна – 60–70 кроків за 1 хв. (2,5–3 км/год.); повільна – 70–90 кроків (3–4 км/год.); середня – 90–120 кроків (4–5,6 км/год.); швидка – 120–140 кроків (5,6–6,4 км/год.); дуже швидка – понад 140 кроків за хвилину. Оздоровчий вплив матиме тільки достатньо швидка ходьба тривалістю не менше 1 години (Рибалко, 2011).

Плавання є видом фізичних вправ аеробного характеру, що мають найбільший лікувально-профілактичний різнобічний вплив на організм учнів з НМТ (Большова, 2008). Рухи під час плавання характеризуються великою амплітудою, динамічністю, участю багатьох м'язових груп. У воді статичну напругу спрямовано на підтримку пози, що сприятливо позначається на діяльності серцево-судинної системи, що дозволяє витримувати значні фізичні навантаження протягом досить тривалого часу. Крім того, заняття в басейні сприяють загартуванню організму, пристосовують його до впливу низьких температур. А це, у свою чергу, призводить до збільшення інтенсивності розпаду жиру та прискоренню обмінних процесів (Биковська, 2010).

Ще один з засобів боротьби з надмірною вагою це – аеробіка (Козерук та Новопашен, 2014). Композиції з аеробіки для учнів з НМТ повинні бути: легкими для засвоєння та виконання; бути досить тривалими (25–30 хв., 3–4 рази на тиждень); супроводжуватися підвищенням ЧСС до рівня навантаження малої інтенсивності (на початку циклу занять), а потім середньої інтенсивності; різноманітними (щоб підтримувати мотивацію до виконання вправ).

**Висновки.** В основу методики корекції маси тіла учнів засобом комплексного впливу в процесі формального та неформального навчання фізичної культури покладені такі складові: ранкова гігієнічна гімнастика, додаткові заняття у групі із застосуванням різноманітних вправ, дотримання правил раціонального харчування; підвищення інформованості щодо негативних наслідків зайвої ваги; психофізичне тренування (навчання саморегуляції); переконання батьків і дітей про адекватний рівень фізичного навантаження, раціональне харчування і свідоме ставлення до проблеми НМТ. Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні досліджених методик у практику роботи вчителів фізичної культури та проведення тестувань щодо результатів їх ефективності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов, В. В., Клапчук, В. В., Неханевич, О. Б. та ін. (2014). *Фізична реабілітація, спортивна медицина*. Дніпропетровськ (Abramov, V. V., Klapchuk, V. V., Nekhanevich, O. B. et al. (2014). *Physical rehabilitation, sports medicine*. Dnipropetrovsk).
2. Биковська, Л. Б. (2010). Вплив оздоровчого плавання на організм школярів та студентів, які мають надлишкову вагу. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 1, 77-79 (Bykovska, L. B. (2010). Effect of health-improving swimming on the body of schoolchildren and students who are overweight. *Slobozhansky Scientific and Sport Bulletin*, 1, 77-79).
3. Большова, О. В. (2008). Ожиріння в дитячому та підлітковому віці. *Здоров'я України*, 18/1, 50-51; 53 (Bolshova, O. V. (2008). Obesity in childhood and adolescence. *Health of Ukraine*, 18/1, 50-51; 53).
4. Васин, Ю. Г. (1981). *Физические упражнения – основа профилактики и лечения ожирения у детей*. Киев (Vasin, Yu. H. (1981). *Exercise is the basis for the prevention and treatment of obesity in children*. Kiev).
5. Козерук, Ю. В., Новопашен, С. С. (2014). Організаційно-методичні і практичні рекомендації проведення позаурочних оздоровчих занять фізичними вправами. *Наука і освіта*, 4, 85-88 (Kozeruk, Yu. V., Novopashen, S. S. (2014). Organizational-methodological and practical recommendations for carrying out extra-curricular classes with physical exercises. *Science and Education*, 4, 85-88).
6. Круцевич, Т. Ю. (1999). *Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания*. Киев.
7. Ньютон, И. (1989). Математические начала натуральной философии. М.: Наука, 1989 (Newton, I. (1989). *Mathematical principles of natural philosophy*. M.: Science, 1989).
8. Мокринська, Л. (2008). Створення ефективної фізкультурно-оздоровчої системи в загальноосвітньому закладі. *Здоров'я та фіз. культ.*, 33-37 (Mokrynska, L. (2008). Creation of an effective physical culture and health system in a general education institution. *Health and physical culture*, 33-37).



9. Рибалко, П. Ф. (2011). Особливості розвитку, формування і збереження здоров'я молоді в сучасних умовах. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, Вип. 91, Т. 1, 392-394 (Rybalko, P. F. (2011). Features of development, formation and preservation of youth health in modern conditions. *Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after T. H. Shevchenko*, Issue 91, Vol. 1, 392-394).

10. Рибалко, П. Ф. (2016). Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, Вип. 136. Серія: Педагогічні науки, 181-184 (Rybalko, P. F. (2016). Modern technologies for the preservation and restoration of young people's health in the activity of a specialist in physical culture. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. H. Shevchenko*, Issue 136. Series: Pedagogical Sciences, 181-184).

11. Рибалко, П. Ф., Хоменко, С. В., Козерук, К. В., Ващенко, О. І. (2017). Залучення студентської молоді до здорового способу життя під час занять в позааудиторний час. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, Вип. 149, 63-67 (Rybalko, P. F., Khomenko, S. V., Kozeruk, K. V., Vashchenko, O. I. (2017). Involvement of student youth in a healthy way of life during extracurricular time. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, Issue 149, 63-67).

12. Рибалко, П. Ф., Гриб, Т. О., Клименченко, Т. Г. (2017). Проблеми і шляхи підвищення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі нефізкультурного профілю. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, Вип. 1 (Rybalko, P. F., Hryb, T. O., Klymenchenko, T. H. (2017). Problems and ways of increasing the efficiency of physical education in a higher education institution of non-physical education. *Physical culture, sports and health of the nation*, Issue 1).

13. Browning, R. C., Baker, E. A., Herron, J. A. et al. (2006). Effects of obesity and sex on the energetic cost and preferred speed of walking *Journal of Applied Physiology*, Vol. 100, no 2, 390-398.

## РЕЗЮМЕ

**Козерук Кирил, Козерук Юлия, Яременко Владимир, Сергей Харченко.** Методика коррекции массы тела учащихся в процессе формального и неформального обучения физической культуре.

*Актуализируется вопрос избыточной массы тела учащихся в учреждениях среднего образования. Определены особенности методики коррекции массы тела учеников посредством комплексного воздействия в процессе формального и неформального обучения физической культуре.*

*Распределены учащиеся, нуждающиеся в коррекции массы тела в соответствии с инструктивными положениями. Выделены этапы оздоровительных методик для учащихся с избыточной массой тела в процессе формального и неформального обучения физической культуре.*

*Перспективы дальнейших исследований заключаются во внедрении исследованных методик в практику работы учителей физической культуры и проведения тестирований по результатам их эффективности.*

**Ключевые слова:** ученики, избыточная масса тела, ожирение, физическая культура, физические упражнения.

## SUMMARY

**Kozeruk Kyrylo, Kozeruk Yuliia, Yaremenko Volodymyr, Serhii Kharchenko.**

Methodology of students' body weight correction in the process of formal and informal training of physical culture.

*The issue of overweight of students in secondary education institutions is relevant. Since in Ukraine, annually, 18–20 thousand new cases of obesity among children and adolescents are recorded that lead to significant violations of physical and mental health and lower quality of life.*

*An analysis of the current state of study in secondary education institutions revealed a number of contradictions: in the absence of proper motor training, students with excess body weight cannot perform a physical education program, and parents are forced to seek help not only to doctors, but also to teachers, and in particular, teachers of physical education; the way of school life and physical education in schools, implemented through a standard program, does not contribute to the effective resolution of the problem of weight control and body weight correction in students; all authors dealing with this problem are united by the idea of an integrated approach to addressing the problem of overweight, but the existing correction programs are mainly aimed at the adult population and do not have sufficient justification as to the intensity, duration and frequency of physical activity for students in secondary education. All of the above-mentioned problems and the ways of their solution, as outlined in the scientific and methodological literature, are important to take into account in the development of training programs in the training of specialists in the field of physical culture and sports.*

*It is stated that peer students can differ significantly from each other, as indicators of physical condition (height, weight, circumference of the chest), and the level of development of motor qualities. The analysis of literary sources testifies that: the average daily volume of motor activity of the majority of students is almost 35–45 % lower than the hygienic norm, which causes a number of negative states in their health; the total motor activity of students with overweight, compared with others, is reduced by more than 30 %; according to body mass indexes about 50,6 % of students significantly exceed the norm.*

*The features of the technique of correction of student body weight by the means of complex influence in the process of formal and informal training of physical culture are outlined. the basis of which are the following components: morning hygienic gymnastics, additional classes in the group with the use of various exercises, adherence to rules of rational nutrition; raising awareness of the negative effects of overweight; psychophysical training (self-regulation training); conviction of parents and children about adequate level of physical activity, rational nutrition and conscious attitude to the problem of excess body weight.*

*The students who need body mass correction were distributed according to the guidelines. The stages of improving methods for students with excess body weight in the process of formal and informal physical training are singled out.*

*Prospects for further research are the implementation of the investigated techniques in the practice of physical education teachers and testing on the results of their effectiveness.*

**Key words:** students, excess body weight, obesity, physical culture, physical exercises.

УДК 378:001.89

**Ганна Полякова**

Харківський національний економічний  
університет імені Семена Кузнеця  
ORCID ID 0000-0003-3199-3810

**Ірина Литовченко**

Харківський національний економічний  
університет імені Семена Кузнеця  
ORCID ID 0000-0002-8117-1244

**Ганна Білоконенко**

Харківський національний економічний  
університет імені Семена Кузнеця  
ORCID ID 0000-0002-7858-1461  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/091-112

## **ТЕХНОЛОГІЯ І МОДЕЛІ ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ НАУКОВИХ ЗДОБУТКІВ НА ЗАСАДАХ КВАЛІМЕТРИЧНОГО ПІДХОДУ**

*Проведений аналіз та узагальнення наукових досліджень, проектних матеріалів, рекомендацій у галузі експертного оцінювання якості наукових здобутків. Розроблено технологію експертного оцінювання якості наукових здобутків учених на засадах кваліметричного підходу. Визначено показники і групи критеріїв експертизи якості виконання й результатів наукової діяльності. Запропоновано базову модель експертного оцінювання якості наукових здобутків учених та окремих наукових робіт на засадах кваліметричного підходу, а також моделі експертного оцінювання якості наукових здобутків: а) за держбюджетними проектами МОН України; б) за зарубіжними дослідженнями (грантами).*

**Ключові слова:** *підходи до оцінки наукових досліджень, якість наукових досліджень, оцінка результатів наукового проекту, критерії оцінки якості й результатів наукових досліджень, технологія експертного оцінювання якості наукових досягнень, моделі експертного оцінювання якості наукових досягнень, кваліметричний підхід.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні, коли творча праця людини стає провідною, а знання стають основою економічних перетворень і соціальних змін, виникає необхідність приділення уваги як самому процесу творчої праці, так і оцінюванню результатів її діяльності. Зокрема, у Законі України «Про наукову і науково-технічну діяльність» дане визначення «...інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження» (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», 2015) під яким розуміється наукова діяльність.

Україна за правом вважається державою з вагомим науковим та дослідницьким потенціалом, визнаним у світі науковими школами, розвине-

ною системою підготовки кадрів. Але попри це, відбувається відставання від високорозвинених країн світу в темпах розвитку науково-технічного прогресу, за рівнем розвитку наукоємного виробництва, ефективністю й динамічністю здійснення інноваційних процесів. Основною причиною зазначеного є низька результативність наукових досліджень та діяльності наукових установ. Тому особливої актуальності набуває питання створення нових та оптимальних методичних підходів і технологій з визначеними, чіткими критеріями оцінювання, які б давали реальну оцінку ефективності наукової діяльності не тільки в кількісному вимірі, але й визначали їх якість.

**Аналіз актуальних досліджень.** Надати пояснення, чому існуючий вагомий науковий потенціал в Україні не стимулює економічне зростання країни намагалася значна кількість дослідників. Проте більшість із них у своїх працях звертала увагу на ресурсну складову наукового потенціалу, зокрема наявність наукових організацій, кількість учених із науковими ступенями кандидатів та докторів наук тощо. Однак, більш інформативні показники, що демонструють результативність та здобутки наукової діяльності, залишалися поза дослідженнями. Аналіз відповідних нормативно-правових актів (*Закон України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій»*, 2006; *Закон України «Про загальнодержавну комплексну програму розвитку високих наукоємних технологій»*, 2004; *Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»*, 2015; *Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу»*, 1995; *Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні»*, 2011) та праць науковців, які досліджували теоретичні аспекти результативності наукової діяльності (Горовий, 2015; Катеринчук та ін., 2012; Мусіна та Кваша, 2009; Ревак, 2012; Самохвалов та Бурба, 2013) та інших показав, що деякі з дослідників поряд із самими показниками результативності наукової діяльності пропонують загальновідомі у вітчизняній практиці, інші – аналізують зарубіжний досвід ведення оцінки наукової діяльності й висвітлюють наукометричні показники. На нашу думку, даній тематиці не вистачає системності, щоб дозволило визначити: чим обумовлюється необхідність здійснення оцінювання наукової діяльності в Україні; якими нормами на даний час регулюється оцінка наукових здобутків учених, їх проектів та діяльність наукових установ; які методи та підходи можуть бути використані для оцінювання наукової діяльності з огляду праць науковців та зарубіжного досвіду. У зв'язку з цим спостерігається інтерес до розгляду питання про критерії оцінки й показники, що використовуються для вимірювання ефективності діяльності (процесна складова) вчених та їх здобутків (результативна складова). Крім того, акцентується увага на методах оцінювання, зокрема проведення експертизи та ролі в цьому процесі самого експерту, вимог, що висуваються до його особи.

**Мета статті** полягає в описі підходів до експертного оцінювання якості наукових здобутків та розробці технології й моделей експертного оцінювання якості наукових здобутків вчених на засадах кваліметричного підходу.

**Методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети використано аналіз та узагальнення вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень, проектних матеріалів, методичних рекомендацій із проблем експертного оцінювання якості наукових здобутків, праксиметричний метод аналізу експертних висновків наукових проектів і розробок (як продуктів діяльності експертів).

**Виклад основного матеріалу.** Термін «експертне оцінювання» походить від поняття «експерт» (лат. «досвідчений») – фахівець у певній галузі, який бере участь у професійних експертизах (Прозументова, 2007). Експертиза виступає засобом аналізу, оцінювання, класифікації, прогнозування особливостей упровадження та можливих результатів нововведень згідно з певними нормами. У найзагальнішому вигляді експертизу розглядають як отримання відповіді на питання, що не мають очевидної відповіді, з опорою на думку спеціалістів з даної проблематики. До експертизи прийнято звертатися в тих випадках, коли немає готових рішень та інформація, яка шукається, не може бути отримана за допомогою інструментальних методів (Самохвалов, 2013, с. 26).

Здійснення експертного оцінювання в Україні регламентується Законом України «Про наукову і науково-технічну експертизу». Відповідно до Закону: «наукова і науково-технічна експертиза – це діяльність, метою якої є дослідження, перевірка, аналіз та оцінка науково-технічного рівня об'єктів експертизи й підготовка обґрунтованих висновків для прийняття рішень щодо таких об'єктів» (*Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу», 1995*).

Основною галуззю та суб'єктами, що задіяні в науковій і науково-технічній експертизі, є: сфера науково-технічних розробок та дослідно-конструкторських робіт, фундаментальних і прикладних досліджень, у тому числі на стадії їх практичного застосування (упровадження, використання, наслідки використання тощо), проведення науково-дослідними організаціями та установами, закладами вищої освіти, іншими організаціями та окремими юридичними і фізичними особами які акредитовані на цей вид діяльності.

За функціоналом «експертиза» – це складний процес, який включає в себе: діагностику дослідницької (інноваційної) ідеї на предмет її новизни, своєчасності, можливості реалізації й актуальності; оцінювання очікуваного результату від здійснення інновації на предмет її педагогічної доцільності, практичності та теоретичної значущості; прогнозованість отримуваних кінцевих результатів від упровадження інновації на предмет її життєздатності та конкурентоспроможності (Прозументова, 2007, с. 13). Проведення експер-

тизи, як правило, ініціюється безпосередньо запитам суб'єктів інноваційного процесу (навчальними закладами, їх керівництвом, окремими педагогами чи їх творчими групами) і потребує інтеграції науки й практики. Кваліфікована експертиза дає змогу оцінити як сильні сторони, так і визначити недоліки й слабкі місця інновацій, щоб уникнути проблем у процесі їх упровадження.

Повноцінна експертиза можлива при наявності трьох її змістових моментів: якщо відомо, що оцінюється (об'єкт експертизи), якщо існують способи оцінювання (процедури експертизи), якщо виявлені вихідні основи оцінки (критерії експертизи).

За чинним українським законодавством (*Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу»*, 1995), наукова і науково-технічна експертиза проводяться у формі державної, громадської та іншої експертизи. Державну наукову й науково-технічну експертизу проводять: органи виконавчої влади у сфері наукової і науково-технічної діяльності; підприємства, установи й організації, тимчасові експертні колективи, компетентні у відповідній галузі наукової і науково-технічної діяльності, за дорученням державних органів. Проведення державної наукової й науково-технічної експертизи є обов'язковим щодо державних цільових і міждержавних науково-технічних програм. Громадська наукова і науково-технічна експертиза може проводитися в будь-якій сфері наукової і науково-технічної діяльності, що потребує врахування громадської думки, з ініціативи громадськості, об'єднань громадян, трудових колективів на основі договорів на проведення громадської наукової і науково-технічної експертизи. Наукову і науково-технічну експертизу можуть проводити наукові й науково-технічні установи, підприємства та організації різних форм власності і підпорядкування, а також спеціально створені експертні організації, статутна діяльність яких передбачає проведення наукових і науково-технічних експертиз, з ініціативи фізичних та юридичних осіб, зацікавлених в отриманні експертних висновків.

Серед об'єктів, відповідно до яких може проводитися наукова та науково-технічна експертиза, можуть бути (*Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу»*, 1995): діючі об'єкти техніки (у тому числі військової) та промисловості, споруди, природні об'єкти тощо, стосовно яких виникає потреба отримати науково обґрунтовані експертні висновки; проекти, програми, пропозиції різного рівня, щодо яких необхідно провести науково обґрунтований аналіз і дати висновок про доцільність їх прийняття, упровадження, подальшого використання тощо.

Законодавчо закріплено (*Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу»*, 1995), що обов'язковій науковій і науково-технічній експертизі підлягають: 1) державні цільові наукові і науково-технічні програми; 2) міждержавні наукові і науково-технічні програми, що реалізуються на підставі міжнародних договорів України в межах її території;

3) галузеві і міжгалузеві програми у сфері наукової і науково-технічної діяльності; 4) інноваційні програми та проекти державного значення.

З ініціативи організацій та установ, до компетенції яких належить вирішення відповідних питань, експертизі підлягають: окремі науково-технічні проекти; науково-технічна продукція; науково-дослідні роботи (фундаментальні та прикладні дослідження) в усіх галузях наукової діяльності; дослідно-конструкторські роботи (комплекс робіт, що виконуються на основі технічних завдань з метою розроблення дослідно-конструкторської документації); наукові праці у вигляді спеціально підготовлених рукописів, наукових доповідей, опублікованих монографій чи посібників; процес упровадження результатів наукових досліджень і розробок, інші види наукової та науково-технічної діяльності, що сприяють прискоренню науково-технічного прогресу; дисертаційні дослідження, науково-технічна документація на раціоналізаторські пропозиції, винаходи; права на об'єкти інтелектуальної власності, включаючи їх вартісну оцінку; ефективність науково-технічних та інноваційних проектів; інші об'єкти наукової і науково-технічної діяльності, щодо яких виникає потреба у проведенні експертизи, отриманні науково обґрунтованих експертних висновків.

Об'єкти наукової і науково-технічної експертизи можуть передаватися на попередню, первинну, повторну, додаткову, контрольну наукову і науково-технічну експертизи.

Попередня наукова й науково-технічна експертиза проводиться з метою з'ясування відповідності формальних ознак об'єкта експертизи встановленим нормам і правилам технічної та екологічної безпеки, вимогам стандартів тощо. Попередню наукову і науково-технічну експертизу проводять, як правило, установи та організації – замовники експертизи силами своїх спеціалізованих підрозділів або шляхом залучення незалежних експертів.

Прикладами такої експертизи є перший етап конкурсного відбору (рівень закладів вищої освіти). Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 03.07.2017 р. № 983 (*Наказ МОН України «Про оголошення конкурсного відбору у 2017 році проектів наукових робіт та науково-технічних (експериментальних) розробок молодих вчених»*, 2017), з метою забезпечення підтримки молодих учених, створення ними дослідницьких груп для вирішення актуальних проблемних питань, формування творчого покоління молодих науковців у різних галузях науки, конкурентоздатних на міжнародному ринку праці» та щорічних конкурсних відборів проектів фундаментальних та прикладних наукових досліджень, науково-технічних (експериментальних) розробок за участю ЗВО та наукових установ, які належать до сфери управління Міністерства освіти і науки України році за рахунок коштів державного бюджету (виконання проектів, що розпочнеться у 2019 році, регламентовано наказом МОН

України від 15.05.2018 р. № 474) (*Наказ МОН України «Про проведення конкурсного відбору проектів наукових досліджень і розробок»*, 2018).

Первинна наукова і науково-технічна експертиза передбачає здійснення всіх необхідних заходів у процесі підготовки обґрунтованого висновку щодо об'єктів експертизи, які передаються заінтересованими фізичними та юридичними особами – замовниками експертизи на аналіз та оцінку науковим та науково-технічним експертним організаціям, установам, експертам або колективам експертів. Так, МОН України ініціюється проведення низки конкурсних відборів проектів фундаментальних та прикладних наукових досліджень, науково-технічних (експериментальних) розробок, де за допомогою системи «Наука в університетах» здійснюється оцінювання експертами поданих запитів (МОН України, *Наука в Університетах*).

Повторна наукова і науково-технічна експертиза може проводитися:

1) у разі порушення встановлених вимог і правил під час проведення первинної експертизи; 2) на вимогу замовника експертизи чи автора розробки за наявності обґрунтованих претензій до висновку первинної експертизи.

Додаткова наукова й науково-технічна експертиза проводиться стосовно об'єктів, щодо яких відкрилися нові наукові і науково-технічні обставини.

Контрольна наукова і науково-технічна експертиза здійснюється з ініціативи замовника для перевірки висновків первинної експертизи або з ініціативи фізичних чи юридичних осіб, зацікавлених у спростуванні окремих положень, частин або в цілому висновків раніше проведених експертиз.

Практична спрямованість експертизи в науковій діяльності проявляється в таких функціях: інформаційно-аналітичній; оцінювальній, прогностичній, нормативній, консультативній.

Узагальнення результатів аналізу наукових досліджень (Арутюнов, 2006; Горовий, 2015; Катеринчук та ін., 2012) і практичного досвіду експертизи наукових проектів і розробок, здобутків окремих учених дозволяє систематизувати її основні завдання: 1) аналіз якості з точки зору їх наукової обґрунтованості й технологічної розробленості; 2) оцінка змісту й потенціалу з позицій вирішення протиріч і розвитку світової та вітчизняної науки; 3) проведення аудиту ресурсів для визначення його можливостей реалізації обраного нововведення; 4) визначення відповідності проектів вимогам нормативно-правових актів, актуальним потребам та інтересам учасників; 5) оцінка можливих ризиків й передбачення проблем у процесі реалізації нововведення; 6) вироблення рекомендацій і надання консультацій щодо використання інновацій у конкретному навчальному закладі, підприємстві, установі тощо; 7) створення інформаційної основи для прийняття управлінських рішень, пов'язаних із реалізацією стратегії інноваційного розвитку.

Важливим питання процесу експертного оцінювання є визначення принципів здійснення експертизи, зокрема в (Закон України «Про наукову і



науково-технічну експертизу», 1995) виділяються: компетентність і об'єктивність осіб, установ та організацій, що проводять експертизу; урахування світового рівня науково-технічного прогресу, норм і правил технічної та екологічної безпеки, вимог стандартів, міжнародних угод; експертиза громадської думки з питання щодо предмету експертизи, її об'єктивна оцінка; відповідальність за достовірність і повноту аналізу, обґрунтованість рекомендацій експертизи.

Таким чином, ключове питання – це визначення самої особи та вимог, яким має відповідати експерт.

До складу експертної комісії входять голова експертної комісії, заступник голови, секретар та члени експертної комісії – провідні фахівці у відповідній галузі. Зазвичай (як зазначають (Мусіна та Кваша, 2009; Самохвалов та Бурба, 2013), голова експертної комісії, під час підготовки до розгляду й оцінки результатів роботи груп виконавців проектів та досліджень, може формувати тимчасовий склад цієї комісії шляхом залучення відповідних фахівців та/чи працівників ЗВО або наукових установ, за напрямками їх діяльності для досягнення поставленої мети. Серед кваліфікаційних вимог до експертів є наявність ученого ступеня, наукових публікацій за тематикою проекту та інші вимоги, які визначаються в кожному окремому випадку згідно з конкретним дослідженням або проектом, що підлягає експертизі.

Крім того, важливе значення має не тільки окрема особа але й склад, кількість експертів. Так сфера застосування кількісних експертно-аналітичних методів не обмежується лише аналізом оцінок експертів та інтерпретацією результатів експертиз, а поширюється і на підготовчі з точки зору організаторів оцінювання етапи – формування експертних груп і визначення (або уточнення) рівня компетентності експертів. У зв'язку з тим, що жоден із існуючих методів формування експертної комісії та визначення компетентності її членів не може гарантувати об'єктивність результатів експертизи, проблема підбору експертів є однією з найскладніших у галузі експертного оцінювання.

Особливості формування експертних груп для потреб державного управління розглянуті в праці (Самохвалов та Бурба, 2013). Там наведено алгоритм розрахунку рівня компетентності експерта на основі типових об'єктивних даних про нього та методик взаємного оцінювання експертів. Крім вищезгаданих методів, можливе застосування теорії нечітких множин на етапі формування експертної комісії (а в окремих випадках і складу робочої групи, на яку покладається організація та проведення експертизи) (Бешелев, 1974; Селіверстов, 2008). У роботах (Юринець, 2007; Юринець та Саврас, 2008) наведено економіко-математичні моделі формування експертних груп, оптимальний склад яких визначається шляхом виконання двох умов: 1) загальна компетентність групи експертів повинна перебувати

в довірчому інтервалі; 2) сумарна вартість послуг експертів не повинна перевищувати певну величину.

Кількісні методи експертних технологій ґрунтуються на застосуванні логіко-математичних та статистичних методик для узагальнення думок експертів, перевірки статистичної значущості результатів експертизи, підтвердження спростовування якості експертизи загалом. У роботах (Бешелев, 1974; Шостак, 2010; Юринець, 2007; Юринець та Саврас, 2008) наводяться та хлюструються конкретними прикладами базові, узагальнені й розроблені авторами кількісні методи експертного оцінювання, а саме: методи еталонних бальних оцінок (Бешелев, 1974); метод надання переваг (Бешелев, 1974; Юринець, 2007); методи узгодження ранжування (Бешелев, 1974); методи багато вимірного ранжування об'єктів (Юринець та Саврас, 2008); метод аналізу ієрархій (Бешелев, 1974; Шостак, 2010); метод попарних зіставлень (Бешелев, 1974; Юринець, 2007); метод перевірки узгодженості думок експертів на основі коефіцієнта конкордації (Бешелев, 1974); метод перевірки узгодженості думок експертів на основі розрахунку коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена та Кендала (Юринець, 2007); метод графічної інтерпретації результатів експертизи за допомогою функцій належності (Юринець та Саврас, 2008).

Проведений у роботі огляд відповідних законодавчих актів (*Закон України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій»*, 2006; *Закон України «Про загальнодержавну комплексну програму розвитку високих наукоємних технологій»*, 2004; *Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»*, 2015; *Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу»*, 1995; *Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні»*, 2011; *Наказ МОН України «Про оголошення конкурсного відбору у 2017 році проектів наукових робіт та науково-технічних (експериментальних) розробок молодих вчених»*, 2017; *Наказ МОН України «Про проведення конкурсного відбору проектів наукових досліджень і розробок»*, 2018; *НАН України, Нормативні акти з питань проведення експертизи тем фундаментальних НДР, які передбачається фінансувати за рахунок коштів державного бюджету*; *МОН України, Наука в Університетах*), методик експертного оцінювання наукових проектів (Арутюнов, 2006; Медведєва, 2016; Мусіна та Кваша, 2009; Новосад, 2005; Ревак, 2012; Слободчиков, 1997; Шостак, 2010; Прозументова, 2007; Guthrie et al., 2013; Weiss, 2000) різних країн засвідчив, що ефективний аналіз та оцінювання науково-технічної діяльності потребує, перш за все, формування низки кількісних та якісних показників, які характеризують найважливіші аспекти науково-технологічної діяльності q дають змогу комплексно оцінювати її результати. Рекомендації до застосування холістичного підходу до оцінювання досліджень International Development Research Centre (Canada) представлені d (Ofir et al., 2016). У цілому результати наукової діяльності розглядаються як завершений цикл продуктивної

діяльності окремої людини, колективу, організації, підприємства або спільної діяльності багатьох організацій і підприємств.

Дослідження світового досвіду щодо проблем оцінювання результативності та якості діяльності наукових організацій, окремих учених та проектів свідчать про те, що мета такого оцінювання в різних країнах має свої відмінності. У Німеччині і Франції – це присвоєння чи позбавлення особливого статусу, членства в наукових товариствах, підтримуваних державою; у Великій Британії – створення інструменту для розподілу державних коштів на селективній основі (збільшення фінансування особливо важливих досліджень); у Нідерландах – покращення якості досліджень, управління ними, приведення їх у відповідність із міжнародними стандартами тощо, фінансування здійснюється відповідно до результатів оцінювання; у США й більшості розвинених країн оцінювання результативності та якості роботи наукових організацій проводиться з метою розроблення рекомендацій щодо продовження чи припинення фінансування проектів, які вже реалізуються (Медведева, 2016; Мусіна та Кваша, 2009).

Загалом, для більшості країн оцінювання результативності діяльності наукових організацій, окремих проектів, досліджень різних рівнів та галузей проводиться з метою розроблення рекомендацій щодо напрямів і масштабів їх фінансової підтримки, окремих напрямів їхньої діяльності, перспективних проектів. Системи оцінювання результативності наукових організацій розвинених країн світу базуються на різних підходах, формах і методах. У Великій Британії, Нідерландах і Німеччині передбачається періодичне проведення раундів оцінювання ефективності діяльності наукових досліджень та здобутків учених галузевими незалежними експертами (метод *peer review*); в Італії цей метод використовується для розподілу фінансування, оцінювання якості досліджень (Катеринчук та ін., 2012). Оцінювання наукової діяльності у світовій практиці здійснюється здебільшого за участю внутрішніх, зовнішніх і міжнародних експертів, що забезпечує незалежність експертизи та значно покращує її результативність. Характерні особливості альтернативних традиційному експертному оцінюванню якості досліджень варіантів визначено в оглядовому дослідженні (Guthrie et al., 2013). Наприклад, у Німеччині передбачено формування комісії із провідних експертів і вчених за напрямом роботи наукової організації, проектів, програм, грантів тощо, які оцінюються; у США використовують власні критерії й методи оцінювання наукової діяльності. У цьому головну роль відіграє Конгрес, оскільки ним затверджуються бюджетні асигнування міністерств і відомств, відповідальних за науку. В американських університетах кожні п'ять років проводиться комплексна перевірка діяльності факультетів із залученням експертів відповідних галузей (Weiss, 2000).

Необхідно зазначити, що впродовж останніх років сформувався набір наукометричних показників, за якими здійснюється кількісне оцінювання й

порівняльний аналіз наукової активності, продуктивності і прогресу на рівні індивідуальних дослідників, колективів, організацій, країн і регіонів.

Методика Національного фонду США передбачає групування проектів з науково-технічним завданням та напрямками з подальшим експертним оцінюванням груп проектів за показниками якості та формуванням узагальненої оцінки. За результатами експертних процедур формується ранжований перелік проектів. Науково-технічними показниками якості є: наявність правової охорони рішень, використаних у проекті, наявність науково-технічних, економічних та інших показників, що відрізняють продукцію проекту від продукції аналогічного призначення, виробленої в країні (за кордоном); наявність перспектив розвитку проекту; авторитетність колективу розробників (Мусіна та Кваша, 2009).

Методика Російського фонду фундаментальних досліджень (Прозументова, 2007) передбачає проведення експертизи на основі порівняльного аналізу проектів на трьох рівнях. На першому рівні – проводиться попередня експертиза проекту з формалізацією результатів на рейтинговій основі. На другому рівні – устанавлюється загальний рейтинг проекту, що враховує наукову цінність проекту (ймовірність того, що виконання проекту може призвести до отримання принципово нових результатів, забезпечить істотне просування в межах даного напрямку, спричинити вплив на прогрес у даній або суміжній науковій області), реальність виконання проекту в термін (науковий рівень керівника і потенціал очолюваного ним колективу, науковий доробок і публікації з теми, інформаційне, лабораторне й матеріальне забезпечення проекту, коректність розподілу завдань за етапами, результатами і термінами роботи). На третьому рівні – формується рішення за проектом (висновки та звіти).

Методика Міністерства охорони здоров'я Республіки Білорусь (*Оценка планируемых и завершенных научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (инструкция по применению)*, 2006) щодо оцінювання НДДКР, які плануються до виконання й уже завершені, передбачає усунення дублювання робіт, підвищення їх ефективності, наукової і практичної значущості, прискорення термінів упровадження наукових досягнень у практику, підвищення відповідальності виконавців за якість результатів наукових досліджень, співставлення отриманих результатів з об'ємом затрачених ресурсів і вдосконалення управління науковими організаціями. За цією методикою НДДКР, що плануються до виконання, оцінюються за критеріями новизни, значущості для науки і практики, об'єктивності й за показниками, які розкривають сутність цих критеріїв. Результати завершених НДДКР оцінюються за критеріями новизни, значущості для науки і практики, доказовості й точності за показниками, що розкривають сутність критеріїв.

Таким чином, проведений у роботі аналіз показує, що на цей час у світі не існує єдиного підходу чи системи показників оцінювання наукової, науково-технологічної та інноваційної діяльності.

Проблема пошуку й визначення комплексу показників, які відображають усі стадії та етапи науково-технологічної та інноваційної діяльності, а також її результати й вплив на розвиток економіки країни, є досить актуальною і набула загально світового характеру. Визначення показників розвитку науково-технічної сфери в Україні, їх якості та поступове наближення їх до норм і стандартів ЄС є одним із головних завдань в організації моніторингу та аналізу результативності наукової діяльності. Оскільки кожна наукова організація має свою специфіку, дуже важко одноманітно та однозначно ранжувати критеріальні показники чи висувати індикатори діяльності. Усе залежить від цілей, умов, вимог, можливостей, рівня та інших внутрішніх і зовнішніх для об'єкту оцінювання факторів. З огляду на різноманітність учасників процесу наукової та науково-технічної діяльності, яких включено до споживання продуктів і розроблення науково-технічної політики, самі лише галузеві та професійні експертні оцінювання ефективності виявляються явно недостатніми. Невідкладними стають процедури самооцінки, розроблення критеріїв оцінювання ефективності проектів фундаментальних та прикладних наукових досліджень, науково-технічних (експериментальних) розробок, грантів та їх комерційної привабливості. Ця вимога стосується як невеликих вузькоспеціалізованих досліджень, так і міжгалузевих і міжнародних проектів.

З позиції системного підходу всі результати науково-технічної діяльності мають оцінюватися за критеріями новизни, значущості для науки і практики, об'єктивності, доказовості й точності. Проте цього недостатньо для комплексної експертної оцінки. Оскільки, щоб оцінити будь-який процес, необхідно перш за все навчитися вимірювати його параметри. Тобто, щоб підвищити якість, необхідно навчитися її кількісно визначати, а, отже, запроваджувати об'єктивні методи її оцінювання. За таких умов, на нашу думку, доцільно користуватись оцінюванням на основі кваліметричного підходу (Азгальдов та Райхман, 1972; Арутюнов, 2006), який передбачає побудову факторно-критеріальних моделей оцінки. Головне, необхідно звернути увагу, що будь-яке якісне явище можна розкласти на фактори та критерії, які допомагають розкрити це явище; визначити вагомість факторів, тобто їх пріоритетність та оцінити кожний критерій у межах від 0 до 1. Чим вищий рівень розвитку того чи іншого критерію, тим ближче до 1 його оцінка (Азгальдов та Райхман, 1972; Ануфрієва, 2007; Арутюнов, 2006).

Аналізуючи проблеми оцінювання наукових досліджень та здобутків учених, В. Слободчиков робить висновок, що техніки та критерії традиційної експертизи в даному випадку непридатні, бо передбачувані перетворення вимагають оцінки того, чого ще немає. Тут виникає спеціальне завдання з

виявлення та перевизначення об'єктів, критеріїв та процедур експертизи цих – ще тільки можливих і, як правило, інноваційних змін щодо сформованої практики (Самохвалов та Бурба, 2013, с. 28).

Критерії експертизи наукових здобутків – це система ознак, які можна виокремити, описати, об'єктивно оцінити, порівняти, й на підставі чого дати усесторонню характеристику представленого для оцінювання предмету експертизи. Критерії як найбільш загальні ознаки конкретизуються в показниках, які утворюють індикатори, тобто прості, доступні для оцінювання властивості.

Технологія проведення експертизи якості наукових здобутків учених на засадах кваліметричного підходу передбачає проходження низки послідовних етапів, представлених на рис. 1. Об'єктами наукової та науково-технічної експертизи відповідно до запропонованої технології оцінювання можуть бути: 1) проектні заявки на етапі подання на конкурс; 2) результати виконання етапу (періоду) міжнародних грантів, програм та проектів у галузі фундаментальних і прикладних досліджень, науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт; 3) міжнародні, державні, національні, галузеві, міжгалузеві та регіональні, інноваційні програми; 4) раціоналізаторські пропозиції; 5) інші види науково-технічної продукції, щодо яких виникає потреба в обґрунтованому експертному висновку. Слід зазначити, що розгляд кожного об'єкту експертизи здійснюється не менш ніж двома фахівцями експертної комісії, що готують окремі експертні висновки. За наявності суттєвих розбіжностей в оцінках об'єкту експертизи, до його розгляду залучається третій фахівець. За результатами проведеної експертизи члени експертної комісії повинні надати Голові експертної комісії свої експертні висновки, підписані ними особисто. Підготовлений експертний висновок має зводитися до двох можливих варіантів:

- об'єкт експертизи позитивно оцінюється (погоджується). Подається експертний висновок про відповідність поданих пропозицій вимогам чинного законодавства, діючих нормативних документів, заявленим і запланованим у відповідних програмах і проектах умовам та актуальності порушених питань. За необхідності експертний висновок може обумовлюватися певними умовами щодо додаткового опрацювання деяких питань, унесення коректив та ін., виконання яких не потребує суттєвих доробок, витрат коштів, часу й може бути перевірене в робочому порядку;

- об'єкт експертизи оцінюється негативно, тобто проект не повною мірою відповідає вимогам чинного законодавства, документації міжнародного проекту, чинних нормативних документів, міжнародним стандартам або тенденціям науково-технічного розвитку. Може повертатися (направлятися) на доопрацювання. При цьому повинні точно формулюватися позиції, щодо яких потрібні доопрацювання, суттєве корегування, здійснення додаткового проектного опрацювання, що бажано, має базуватися на

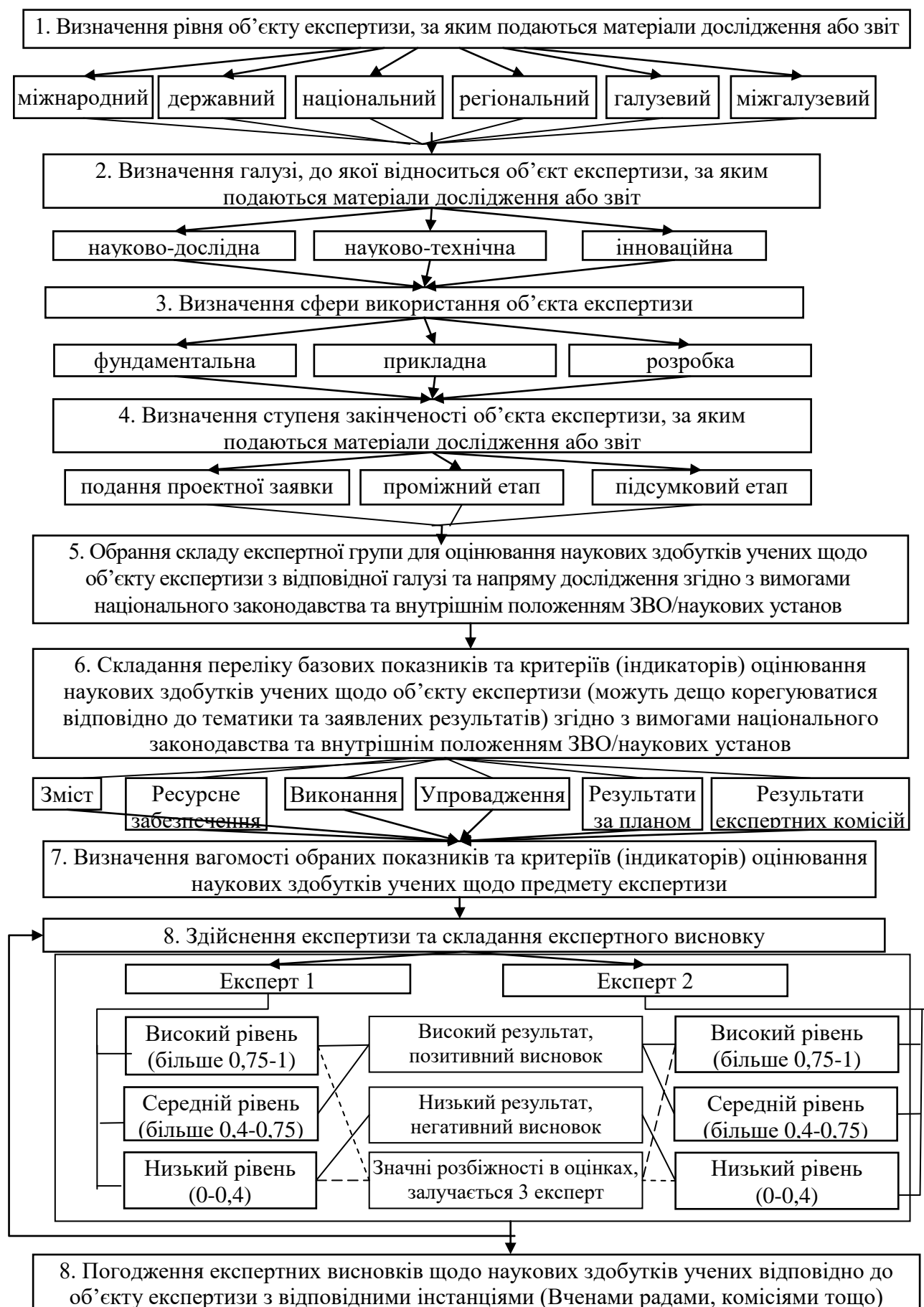


Рис. 1. Технологія експертного оцінювання якості наукових здобутків вчених на засадах кваліметричного підходу.

посилання на відповідні статті законодавчих актів, пункти й положення нормативних документів, відповідати тенденціям науково-технічного розвитку. Термін доопрацювання встановлюється за домовленістю сторін. Принципово негативна оцінка повинна бути максимально обґрунтованою.

Рішення про впровадження реалізації наукових робіт, проектів та розробок приймається на основі інформації про її концептуальну сутність, мету й задачі, структуру, зміст, особливості процесу, технологію та умови реалізації. Зважаючи на це, можна виділити такі показники та відповідні групи критеріїв експертизи якості виконання й результатів наукової діяльності:

1) змістові (методологічні) критерії – характеризуються показниками актуальності, інноваційності, наукової обґрунтованості, визначеності його теоретико-методологічних засад, відповідності національним та міжнародним вимогам та стандартам;

2) ресурсні критерії (ресурсне забезпечення – визначаються показниками цілісності, оптимальності, необхідного рівня забезпечення кадрових, інформаційно-комунікативних, організаційно-управлінських, технологічних, матеріальних та фінансових ресурсів;

3) критерії виконання (процесуальні) – визначають ступінь розробленості процесу реалізації, його відповідності плану виконання, залучення стейкхолдерів (зокрема й наявність госпдоговірних тем), поширення/висвітлення ходу виконання;

4) критерії впровадження – включають виконання пілотних проектів, упровадження за планом/угодою, результати впровадження тощо;

5) результативні критерії (результати за планом) – показники чіткості таксономії цілей проекту, засоби діагностики їх досягнення, кількісні значення;

6) результати експертних комісій (технологічні) – оцінка запропонованих форм, методів, процедур організації, управління й моніторингу діяльності учасників реалізації проекту, включення спеціальних критеріїв для конкретних досліджень.

Усі перелічені вище складові описують загальні вимоги до наукових здобутків учених, які реалізують наукові дослідження різних рівнів та галузей і ґрунтуються на нормативних документах. Окрему групу становлять показники – результати експертних комісій. Ці критерії включаються за рішенням експертної комісії в кожному конкретному випадку або можуть бути відсутні зовсім чи за умов існування проектів з кількох етапів, вноситься як критерії оцінки – попередні висновки анотованих чи проміжних звітів.

Таким чином, узагальнюючи наведені показники і критерії, можна запропонувати базову модель експертного оцінювання якості наукових здобутків учених та окремих наукових робіт на засадах кваліметричного підходу (табл. 1).



Таблиця 1

**Базова модель експертного оцінювання якості наукових здобутків на засадах кваліметричного підходу**

| Показники  | Вагомість I | Індикатори/критерії  | Вагомість II | Показники                          |                   |                          |
|--|-------------|--|--------------|------------------------------------|-------------------|--------------------------|
|  |             |  |              | Планові (бажані еталонні) значення | Фактичні значення | Коефіцієнт відповідності |
| Зміст<br>( $IF = m_1 \cdot (v_1 \cdot K_1 + v_2 \cdot K_2 + v_3 \cdot K_3 + v_4 \cdot K_4 + v_5 \cdot K_5 + v_6 \cdot K_6)$ )  | $m_1$       | Актуальність   | $v_1$        |                                    |                   | $K_1$                    |
|  |             | Обґрунтованість  | $v_2$        |                                    |                   | $K_2$                    |
|  |             | Інноваційність   | $v_3$        |                                    |                   | $K_3$                    |
|  |             | Відповідність міжнародному рівню/вимогам   | $v_4$        |                                    |                   | $K_4$                    |
|  |             | Відповідність національним вимогам/стандартам  | $v_5$        |                                    |                   | $K_5$                    |
|  |             | Розробленість плану виконання  | $v_6$        |                                    |                   | $K_6$                    |
| Ресурсне забезпечення<br>( $SF = m_2 \cdot (v_7 \cdot K_7 + v_8 \cdot K_8 + v_9 \cdot K_9 + v_{10} \cdot K_{10} + v_{11} \cdot K_{11} + v_{12} \cdot K_{12} + v_{13} \cdot K_{13})$ )                  | $m_2$       | Наукове  | $v_7$        |                                    |                   | $K_7$                    |
|  |             | Кадрове  | $v_8$        |                                    |                   | $K_8$                    |
|  |             | Фінансове  | $v_9$        |                                    |                   | $K_9$                    |
|  |             | Інформаційне   | $v_{10}$     |                                    |                   | $K_{10}$                 |
|  |             | Організаційне  | $v_{11}$     |                                    |                   | $K_{11}$                 |
|  |             | Матеріальне  | $v_{12}$     |                                    |                   | $K_{12}$                 |
|  |             | Технологічне   | $v_{13}$     |                                    |                   | $K_{13}$                 |
| Виконання<br>( $MF = m_3 \cdot (v_{14} \cdot K_{14} + v_{15} \cdot K_{15} + v_{16} \cdot K_{16})$ )  | $m_3$       | Відповідність плану виконання  | $v_{14}$     |                                    |                   | $K_{14}$                 |
|  |             | Залучення стейкхолдерів  | $v_{15}$     |                                    |                   | $K_{15}$                 |
|  |             | Поширення/висвітлення ходу виконання   | $v_{16}$     |                                    |                   | $K_{16}$                 |
| Впровадження<br>( $LF = m_4 \cdot (v_{17} \cdot K_{17} + v_{18} \cdot K_{18} + v_{19} \cdot K_{19})$ )   | $m_4$       | Виконання пілотних проектів  | $v_{17}$     |                                    |                   | $K_{17}$                 |
|  |             | Упровадження за планом/угодою  | $v_{18}$     |                                    |                   | $K_{18}$                 |
|  |             | Результати впровадження  | $v_{19}$     |                                    |                   | $K_{19}$                 |
| Результати за планом<br>( $OF = m_5 \cdot (v_{20} \cdot K_{20} + v_{21} \cdot K_{21} + v_{22} \cdot K_{22} + v_{23} \cdot K_{23} + v_{24} \cdot K_{24} + v_{25} \cdot K_{25} + v_{26} \cdot K_{26})$ ) | $m_5$       | Опубліковані за темою статті в журналах, що входять до науково-метричних баз даних WoS та/або Scopus з індексом SNIP > 0,4 (для соціо-гуманітарних наук з індексом SNIP > 0).  | $v_{20}$     |                                    |                   | $K_{20}$                 |
|  |             | Опубліковані за темою статті в журналах, що входять до переліку фахових видань України та мають ISSN, статті в закордонних журналах, а також англomовні тези доповідей у матеріалах міжнародних конференцій, що індексуються науково-метричними базами даних WoS або Scopus (Index Copernicus для соціо-гуманітарних наук) | $v_{21}$     |                                    |                   | $K_{21}$                 |

## Продовження Таблиці 1

|   |                |   |                 |  |  |                 |
|---|----------------|---|-----------------|--|--|-----------------|
|   |                | Отримані охоронні документи на об'єкти права інтелектуальної власності (патенти, авторські свідоцтва) виконавцями за темою проекту                                      | V <sub>22</sub> |  |  | K <sub>22</sub> |
|   |                | Монографії за темою проекту, що опубліковані в закордонних виданнях офіційними мовами Євросоюзу (друкованих аркушів)  | V <sub>23</sub> |  |  | K <sub>23</sub> |
|   |                | Монографії за темою проекту, що опубліковані мовами, які не відносяться до мов Європейського Союзу (друкованих аркушів)   | V <sub>24</sub> |  |  | K <sub>24</sub> |
|   |                | Упроваджено наукові або науково-практичні результати проекту шляхом укладання господарчих договорів, продажу ліцензій, грантових угод поза межами організації-виконавця | V <sub>25</sub> |  |  | K <sub>25</sub> |
|   |                | Захищено дисертації кандидата наук (доктора філософії) та доктора наук виконавцями за темою проекту   | V <sub>26</sub> |  |  | K <sub>26</sub> |
| Результати Експертних комісій (додаються окремо в рамках конкретних об'єктів експертизи) (RF= m <sub>6</sub> *(v <sub>27</sub> *K <sub>27</sub> + v <sub>28</sub> *K <sub>28</sub> + v <sub>29</sub> *K <sub>29</sub> +v <sub>30</sub> *K <sub>30</sub> ) | m <sub>6</sub> | Попередні оцінки  | V <sub>27</sub> |  |  | K <sub>27</sub> |
|   |                | ...   | V <sub>28</sub> |  |  | K <sub>28</sub> |
|   |                | ...   | V <sub>29</sub> |  |  | K <sub>29</sub> |
|   |                | Загальний висновок  | V <sub>30</sub> |  |  | K <sub>30</sub> |

Вагомість кожного показника й кожного критерію визначається методом експертної оцінки (Дельфі) (Арутюнов, 2006). Коефіцієнт відповідності розраховується як відношення фактичних результатів до планових.

Загальний рівень наукових здобутків (оцінка) визначається за формулою:

$$D = IF + SF + MF + LF + OF + RF$$

Якщо оцінка результатів діяльності:

Від 0,0 до 0,4 – результат незадовільний/низький рівень здобутків

Від 0,4 – 0,75 – результат достатній/середній рівень здобутків

Від 0,75 – 1 – високий результат і оптимальний рівень виконання.

Проте запропонована модель ураховує загальні критерії та показники оцінювання якості й результативності наукових здобутків учених і є базовою. Тому існує необхідність визначення специфіки із залученням критеріїв та вимог, які висувається експертами до об'єктів експертизи різних рівнів. Це дозволяє запропонувати такі варіанти актуальних для світової та вітчизняної науки моделей експертного оцінювання якості наукових здобутків:

а) модель експертного оцінювання якості наукових здобутків учених за держбюджетними проектами МОН України (у межах проектних заявок, проміжних та підсумкових результатів) на засадах кваліметричного підходу;

б) модель експертного оцінювання якості наукових здобутків учених за зарубіжними дослідженнями (грантами) щодо реалізації проектів, зокрема в межах програми HORIZON2020 на засадах кваліметричного підходу.

Через обмеження щодо обсягу наведемо відмінності запропонованих моделей експертного оцінювання якості наукових здобутків від базової моделі (табл. 2).

Таким чином, можна констатувати наявність більшості спільних критеріїв та показників експертного оцінювання якості наукових здобутків учених за різними типами та рівнями проектів і програм. Це надає можливість для розробки певної послідовності дій чи проходження низки етапів з метою оцінювання експертами наданих об'єктів експертизи щодо їх якості та результативності. Зауважимо, що кожне з указаних наукових досліджень має свої особливості за рівнем обґрунтування; процесом здійснення; результатами виконання; тривалістю; чисельністю виконавців тощо, що знайшло відображення у відповідних індикаторах оцінювання.

Таблиця 2

**Можливості розширення базової моделі експертного оцінювання якості наукових здобутків на засадах кваліметричного підходу**

| Показники базової моделі експертного оцінювання | Відмінні від базової моделі критерії оцінювання якості наукових здобутків за:         |  |
|---|---|--|
|   | держбюджетними проектами МОН України  | зарубіжними дослідженнями (грантами)                   |
| Зміст   | Наукова значимість проекту, розробок та очікуваних результатів                        | Відповідність завдань дослідження сфері використання   |
|   | Відповідність умовам угоди  | Відповідність потребам суспільства та економіки країни |
| Ресурсне забезпечення                           | Наукове (наявність відповідного наукового доробку за 5 років): керівника; виконавців  | Наявність партнерської угоди                           |
| Виконання                                       | Залучення стейкхолдерів (у межах грантів, господаровірної тематики, продажу ліцензій) | Наявність підтверджуючих звітних матеріалів            |
|   | Відповідність виконавців проектній заявці   | Рівень управління                                      |

*Продовження Таблиці 2*

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
| Упровадження                  | Оприлюднення результатів  | Налагодження співпраці із ЗВО з укладанням меморандумів про співпрацю   |
| Результати за планом          | Виконуються (дослідження, розробки) для впровадження отриманих наукових або науково-практичних результатів проекту в межах укладених господарчих договорів        | Організовані заходи з оприлюднення та популяризації результатів проекту (зокрема і на інформаційних веб-ресурсах проекту) |
|                               | Упроваджено наукові або науково-практичні результати (шляхом укладання господарчих договорів, продажу ліцензій, грантових угод поза межами організації-виконавця) | Упроваджено наукові або науково-практичні результати (шляхом укладення партнерських угод, меморандуми про співпрацю)      |
|                               | Захищено дисертації кандидата наук (доктора філософії) та доктора наук виконавцями за темою проекту   | Участь у наукових заходах третіх сторін (конференції, семінари, форуми тощо)  |
| Результати Експертних комісій | Строки виконання  | Наявність всіх звітних матеріалів   |
|                               | Фінансування  |   |

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.**

Підсумовуючи зазначимо, що запропоновані моделі та технологія експертного оцінювання якості наукових здобутків на засадах кваліметричного підходу дозволяють визначити ефективність та результативність наукової діяльності окремих наукових робіт, програм, проектів, розробок, діяльності наукової установи в Україні та можуть застосовуватися з незначним корегуванням для закордонного досвіду. Перевагою розробленої технології є поєднання кількісних і якісних методів оцінки, тобто передбачає одержання відповідного експертного висновку щодо якості та ефективності діяльності розроблення, упровадження, перспектив реалізації наукової установи та вчених на підставі визначених показників та критеріїв (індикаторів оцінювання). У свою чергу, упровадження запропонованих моделей та технології експертного оцінювання потребує надання пріоритету експертній оцінці над кількісними показниками, конкретизації процедури проведення експертизи з урахуванням специфіки кожного окремого проекту фундаментального або прикладного наукового дослідження, науково-технічної (експериментальної) розробки. Перспективним напрямом подальшого дослідження буде створення методичних рекомендацій щодо експертного оцінювання якості наукових здобутків на засадах кваліметричного підходу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Азгальдов, Г. Г., Райхман, Э. П. (1972). *О квалиметрии*. Москва: Изд-во стандартов (Azghaldov, H. H., Raikhman, E. P. (1972). *On qualimetry*. Moscow: Publishing House of Standards).
2. Ануфрієва, О. Л. (2007). Оцінювання якості психолого-педагогічного наукового дослідження. *Післядипломна освіта в Україні*, 1, 38-42 (Anufrieva, O. L. (2007). Evaluation of quality of psychological and pedagogical research. *Postgraduate education in Ukraine*, 1, 38-42).
3. Арутюнов, В. В. (2006). Современные методы оценки результатов научной деятельности. *Информационные технологии, компьютерные системы и издательская продукция для библиотек* (Arutiunov, V. V. (2006). Modern Methods of Scientific Activities Evaluation. *Information technology, computer systems and publishing products for libraries* (LIBCOM 2006). Retrieved from: <http://www.gpntb.ru/libcom6/disk/06.pdf>
4. Бешелев, С. Д. (1974). *Математико-статистические методы экспертных оценок*. Москва: Статистика (Beshelev, S. D. (1974). *Mathematical-statistical methods of expert evaluations*. Moscow: Statistics).
5. Горовий, В. М. (2015). Критерії якості наукових досліджень у контексті забезпечення національних інтересів. *Вісник Національної академії наук України*, 6, 74-80 (Horovyi, V. M. (2015). Quality criteria for research in the context of national interest. *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 6, 74-80).
6. Закон України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» (Law of Ukraine "On State Regulation of Activity in the Sphere of Transfer of Technologies") (2006). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/143-16>.
7. Закон України «Про загальнодержавну комплексну програму розвитку високих наукоємних технологій» (Law of Ukraine "On State Complex Program of Development of High Tech Technologies") (2004). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1676-15>.
8. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Law of Ukraine "On scientific, scientific and technical activity") (2015). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
9. Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу» (Law of Ukraine "On Scientific and Scientific Technical Expertise") (1995). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/51/95-%D0%B2%D1%80>.
10. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (Law of Ukraine "On the Priority Directions of Innovation Activity in Ukraine") (2011). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.
11. Катеринчук, І., Кулик, В., Кравчук, В. (2012). Принципи оцінювання результатів науко-технічної діяльності. *Вісник ТНТУ (приладобудування та інформаційно-вимірювальні технології)*, 65 (1), 154-161 (Katerynychuk, I., Kulik, V., Kravchuk, V. (2012). Principles of estimation of results of scientific-technical activity. *Scientific journal of TNTU (Instrument-making and information-measuring systems)*, 65 (1), 154-161).
12. Медведєва, А. (2016). Аналіз системи оцінювання діяльності наукових закладів в Україні. *Наукові праці Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського*, 43, 270-284 (Medvedeva, A. (2016). Analysis of Evaluation of Scientific Institutions in Ukraine. *Science articles of V. I. Vernadskyi National Library of Ukraine*, 43, 270-284).
13. Мусіна, Л. А., Кваша, Т. К. (2009). Підходи, індикатори та методи оцінювання впливу науково-технічної діяльності на економічний розвиток. Київ: УкрІНТЕІ (Musina, L. A., Kvasha, T. K. (2009). *Approaches, indicators and methods for assessing the impact of scientific and technological activities on economic development*. Kyiv:

UkrISTEI) Retrieved from: [http://www.uintei.kiev.ua/images/files/monografii/indykatory\\_ta\\_metody.pdf](http://www.uintei.kiev.ua/images/files/monografii/indykatory_ta_metody.pdf)

14. Наказ МОН України «Про оголошення конкурсного відбору у 2017 році проектів наукових робіт та науково-технічних (експериментальних) розробок молодих вчених» (*Order of the Ministry of Education of Ukraine "On the announcement of competitive selection in 2017 for projects of scientific works and scientific and technical (experimental) developments by young scientists"*) (2017).

15. Наказ МОН України «Про проведення конкурсного відбору проектів наукових досліджень і розробок» (*Order of the Ministry of Education of Ukraine "On the competitive selection of research projects and developments"*) (2018). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-konkursnogo-vidboru-proektiv-naukovih-doslidzhen-i-rozrobok>

16. Новосад, В. П. (2005). Аналітичні методи експертного оцінювання в державному управлінні. *Ефективність державного управління*, 6/7, 343-350 (Novosad, V. P. (2005). Analytical methods of expert evaluation in public administration. *Public administration effectiveness*, 6/7, 343-350).

17. Національна академія наук України. Нормативні акти з питань проведення експертизи тем фундаментальних НДР, які передбачається фінансувати за рахунок коштів державного бюджету. Режим доступу: <http://www1.nas.gov.ua/infrastructures/Legaltexts/ResearchTopics/OE/Pages/default.aspx> (National Academy of Sciences of Ukraine. *Regulations on conducting an expertise of fundamental research topics which are to be funded by state budget*. Retrieved from: <http://www1.nas.gov.ua/infrastructures/Legaltexts/ResearchTopics/OE/Pages/default.aspx>)

18. Міністерство освіти і науки України. Наука в Університетах. Режим доступу: <https://mon.rit.org.ua/taxonomy/term/3836> (Ministry of Education and Science of Ukraine. *Science at Universities*. Retrieved from: <https://mon.rit.org.ua/taxonomy/term/3836>)

19. Оценка планируемых и завершенных научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (инструкция по применению) (2006). Минск: Министерство здравоохранения республики Беларусь (*Evaluation of the planned and completed research and development activities (instructions for use)* (2006). Minsk: Ministry of Health of Republic of Belarus.

20. Прокументова, Г. Н. (2007). Экспертиза образовательных инноваций. Томск: Томский государственный университет (Prozumentova, H. N. (2007). *Examination of educational innovations*. Tomsk: Tomsk State University).

21. Ревак, І. О. (2012). Методичні підходи до оцінювання наукової діяльності в Україні. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія економіка*, 2, 343-353 (Revak, I. O. (2012). Methodological Approaches to the Evaluation of Scientific Activity in Ukraine. *Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs (economic series)*, 2, 343-353).

22. Самохвалов, Ю. Я., Бурба, О. І. (2013). Організаційно-методичні аспекти науково-технічної експертизи. Київ: ТриК (Samokhvalov, Yu. Ya., Burba, O. I. (2013). *Organizational and methodological aspects of scientific and technical expertise*. Kyiv: Trik).

23. Селіверстов, Р. Г. (2008). Елементи теорії нечітких множин як засіб професіоналізації експертної діяльності в органах державного управління. *Ефективність державного управління*, 16/17, 372-376 (Seliverstov, R. H. (2008). Elements of fuzzy set theory as tool of professionalization of expert activity in public administration. *Public administration effectiveness*, 16/17, 372-376).

24. Слободчиков, В. И. (1997). Методология экспертизы инновационных образовательных проектов. *Материалы международной научно-практической*

конференции «Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве: инновационные модели учебного процесса», г. Минск, 19-21 ноября 1996 г., (с. 23-37) (Slobodchikov, V. I. (1997). Methodology of examination of innovative educational projects. *Advanced training in developing educational space: the innovative model of educational process: Proceedings of the international scientific-practical conference held in Minsk, Belarus, 19-21 November 1997* (pp. 23-37). Minsk: Academy of Postgraduate Education.

25. Шостак, А. (2010). Рейтингове оцінювання як елемент системи моніторингу якості освіти в університеті. *Сучасна освіта*, 7, 28-32 (Shostak, A. (2010). Ranking evaluation as an element of the monitoring system of the education quality in university. *Modern education*, 7, 28-32). Retrieved from: <https://s-osvita.com.ua/magazine/stati-iz-zhurnala/vysshee-obrazovanie/522-rejtingove-otsinyuvannya-yak-element-sistemi-monitoringu-yakosti-osviti-v-universiteti>

26. Юринець, Р. В. (2007). Економіко-математичне моделювання утворення експертних груп. *Матеріали IV міжнар. наук.-практ. конференції «Проблеми розвитку фінансової системи України в умовах Євроінтеграції»*, (с. 336-338). (Yurinets, R. V. (2007). Economic-mathematical modeling of the formation of expert groups. *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International scientific-practical conference on Problems in development of financial system of Ukraine in terms of European integration held in Lviv, Ukraine*, (pp.336-338).

27. Юринець, Р. В., Саврас, І. З. (2008). Формування експертних груп з використанням економіко-математичних моделей рішень. *Вісник соціально-економічних досліджень*, 30, 413-417 (Yurinets, R. V., Savras, I. Z. (2008). Formation of expert groups using economic and mathematical models of decisions. *Socio-Economic Research Bulletin of Odessa National Economic University*, 30, 413-417).

28. Guthrie, S., Guérin, B., Wu, H., Ismail, S., & Wooding, S. (2013). *Alternatives to Peer Review in Research Project Funding*. Retrieved from: [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR100/RR139/RAND\\_RR139.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR100/RR139/RAND_RR139.pdf)

29. Ofir, Z., Schwandt, T., Duggan, C. & McLean, R. (2016). *Research Quality Plus (RQ+): A Holistic Approach to Evaluating Research*. Retrieved from: <https://www.idrc.ca/sites/default/files/sp/Documents%20EN/Research-Quality-Plus-A-Holistic-Approach-to-Evaluating-Research.pdf>

30. Weiss, C. H. (2000). *Evaluation: methods for studying programs and policies*. New Jersey: Prentice Hall.

## РЕЗЮМЕ

**Полякова Анна, Литовченко Ирина, Белоконенко Анна.** Технология и модели экспертного оценивания качества научных достижений на основе квалиметрического подхода.

*Проведен анализ и обобщение научных исследований, проектных материалов, рекомендаций в области экспертного оценивания качества научных достижений. Разработана технология экспертной оценки качества научных достижений ученых на основе квалиметрического подхода. Определены показатели и группы критериев экспертизы качества исполнения и результатов научной деятельности. Предложена базовая модель экспертной оценки качества научных достижений ученых и отдельных научных работ на основе квалиметрического подхода, а также модели экспертного оценивания качества научных достижений: а) по госбюджетными проектам МОН Украины; б) по зарубежным исследованиям (грантам).*

**Ключевые слова:** подходы к оценке научных исследований, качество научных исследований, оценка результатов проекта, критерии оценки качества и результатов научных исследований, технология экспертного оценивания качества

научных достижений, модели экспертного оценивания качества научных достижений, квалиметрический подход.

## SUMMARY

**Polyakova Hanna, Lytovchenko Iryna, Bilokonenko Hanna.** Peer review toolkit for evaluating the quality of scientific achievements (based on qualimetric approach).

**The aim** of the article is to describe the approaches to peer review technology for evaluating the quality of scientific achievements and to develop peer review technology and models for evaluating the quality of scientific achievements on the basis of qualimetric approach.

**Research methods.** Analysis and generalization of the studies, project materials, recommendations in the field of peer review of the quality of scientific achievements.

**Research results.** Peer review technology for evaluating the quality of scientific achievements of researchers on the basis of the qualimetric approach is developed. The indicators and groups of criteria for evaluating the quality of performance and the results of scientific activity are determined. The basic peer review model of evaluating the quality of scientific achievements of researchers and individual scientific works based on the qualimetric approach is proposed: a) on state budget projects of the Ministry of Education and Science of Ukraine (within the framework of project applications, interim and final results) on the basis of the qualimetric approach; b) on foreign studies (grants) for implementation of projects in particular, within the framework of the program HORIZON2020 on the basis of a qualimetric approach.

**The practical value of the study** is to combine quantitative and qualitative methods of evaluating the quality of scientific achievements. The proposed models and peer review technology for evaluating the quality of scientific achievements of researchers on the basis of the qualimetric approach allow to determine the effectiveness and efficiency of scientific activity of individual scientific works, programs, projects, developments, activities of a research institution in Ukraine and can be applied with minor correction for foreign experience.

**Conclusions and perspectives of further research.** Implementation of the proposed models and peer review technology requires specification of the procedure for conducting an examination taking into account the specifics of a separate project of fundamental, applied research, scientific-technical (experimental) development. Further research will focus on the development of methodological recommendations for evaluating the quality of scientific achievements on the basis of a qualimetric approach.

**Key words:** approaches to evaluating research, quality of research, end-of-project evaluation, criteria for evaluating the quality of research and research outputs, peer review technology for evaluating the quality of scientific achievements, peer review models for evaluating the quality of scientific achievements, qualimetric approach.



УДК 796.032.2.063.4

**Олександр Томенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-6980-1402

**Сергій Матросов**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-9589-438X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/113-123

## **ВІДМІННОСТІ В ПОКАЗНИКАХ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я, РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ, ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ Й МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА СТУДЕНТІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СТАТІ**

*Визначено відмінності в показниках соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери школярів старшої школи та студентів залежно від статі. Показано, що загалом за більшістю параметрів показники прояву складових фізкультурної освіченості були вищими в юнаків (від 2 % до 21,3 %), особливо значною є різниця для показників соматичного здоров'я (21,3 %) та рухової активності на високому рівні енерговитрат, тобто організованих високоінтенсивних занять видами спорту та рухової активності (13,8 %). Лише для показників рухової активності на середньому рівні інтенсивності статистично вірогідних відмінностей не було зафіксовано. За індексом рухової активності результати юнаків переважали дівчат, окрім даних для II курсу університету, де вірогідної різниці не було зафіксовано.*

**Ключові слова:** статеві відмінності, соматичне здоров'я, рухова активність, теоретична підготовленість, старшокласники, студенти.

**Постановка проблеми.** Підвищення ефективності системи фізичного виховання повинно здійснюватися не тільки за рахунок кількісних змін, але й через якісне покращання змісту і спрямованості від традиційних форм до застосування розширеного кола засобів, що відповідають засадам фізкультурної освіти (освітня, виховна й оздоровча робота відповідно до гендерних особливостей школярів та студентів, урахування їх інтересів і зацікавлень). Разом із тим, не всі сучасні педагогічні працівники готові до впровадження фізкультурно-освітніх технологій через власний недостатній рівень фізкультурної освіченості, загальної культури, бідний духовний світ, невміння диференціювати педагогічні впливи відповідно до гендерних особливостей контингенту (Томенко та Круцевич, 2012).

Розвиток фізичного виховання дітей та молоді в системі освіти, виведення його на світовий рівень мають здійснюватися в контексті взаємообміну передовим досвідом. Вивчення зарубіжного досвіду реалізації технологій шкільної та університетської фізкультурної освіти дає

чітке уявлення про базові напрями розвитку передової педагогічної думки у сфері фізичної культури в різних країнах. Значні наукові напрацювання тут мають Т. Ю. Круцевич (2008), В. О. Сутула зі співавторами (2010) й інші фахівці. Доведено, що концепції фізкультурної освіти школярів у різних країнах відрізняються основними ідеями й часом виникнення, виходячи із соціокультурних та історичних коренів країн, а загальними ідеями є підготовка дітей та молоді до раціональної рухової активності протягом усього життя, інклюзивність, професійно прикладна спрямованість.

Нами проаналізовано зміст та обсяги занять з фізичного виховання школярів та студентів провідних країн світу й відзначено, що спільною ознакою, яка характеризує фізичне виховання в усіх країнах, є наявність у його змісті загальнорозвивальних вправ, ігор, гімнастичних вправ або гімнастики, плавання, тоді як теоретичні заняття є тільки в Австрії, Бельгії, США, Франції та Японії. Найбільший обсяг часу відведено на цю дисципліну у США (5 годин на тиждень), причому в тут відсутня єдина програма (Томенко, 2010, 2014; Томенко та Мазний, 2016).

**Аналіз актуальних досліджень.** Методологічні і теоретико-методичні основи шкільної та студентської фізкультурної освіти розкрито в низці наукових праць (Круцевич, 2008; Ніколаєв, 2004; Сутула, 2010; Томенко, 2012). В. О. Сутула (2009) приділив увагу формуванню фізичної культури особистості з орієнтацією на духовний та соціальний аспекти розвитку дитини. Н. В. Тихонова (2014) у своїх працях зосередила увагу на реалізації фізкультурної освіти дітей та молоді в межах дозвіллевої діяльності в закладах позашкільної освіти фізкультурно-спортивного напрямку, а в наших дослідженнях (Томенко, 2011; 2013) відображено зміни показників соматичного здоров'я та рухової активності старшокласників під впливом різноманітних занять оздоровчо-рекреаційного спрямування.

Між тим, необхідним є аналіз показників, що характеризують фізичну культуру особистості в молоді чоловічої та жіночої статі: соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери старшокласників та студентів.

Необхідність вирішення нерозв'язаних аспектів вищезгаданої проблеми дозволить сформулювати конкретний зміст неспеціальної (загальної) фізкультурної освіти школярів старшої школи та студентів закладів вищої освіти залежно від статі.

**Мета статті** полягає у визначенні відмінностей у показниках соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери школярів старшої школи та студентів залежно від статі.

Для досягнення цілей були підібрані такі **методи дослідження**: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, експрес-скрінінг соматичного здоров'я за Г. Л. Апанасенком, вимірювання індексу рухової активності (Фремінгемський метод), тестування теоретичної підготовленості,

анкетне опитування для визначення індексу засвоєння цінностей фізичної культури та відповідної мотивації.

Вимірювання проведені серед 657 юнаків та 615 дівчат протягом 2012–2015 років у закладах загальної середньої та вищої освіти м. Сум і Сумської області. Усі результати були піддані статистичній обробці допомогою пакета програм Statistika 5.5.

**Виклад основного матеріалу.** Для визначення особливостей прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери учнівської молоді залежно від статі ми провели вимірювання низки характеристик: індексу соматичного здоров'я (ІСЗ), індексу рухової активності (ІРА) (Фремінгемське дослідження) та його рівнів, індексу теоретичної підготовленості (ІТП), індексу засвоєння цінностей фізичної культури (ІЗЦ) та відповідної мотивації.

В основу підбору вихідних показників для порівняння покладено уявлення про фізичну культуру особистості, що відображене нами у сформульованому визначенні її поняття (Томенко, 2009), оскільки саме сприяння її формуванню визначене за мету неспеціальної фізкультурної освіти учнівської молоді. Індекс соматичного здоров'я та індекс рухової активності розглядаються нами як характеристики персоніфіковано-результативного рівня неспеціальної фізкультурної освіти. Показники теоретичної підготовленості, засвоєння цінностей фізичної культури відображають змістово-процесуальний рівень згаданого вище явища.

Для школярів 8-х класів показники юнаків виявились вірогідно ( $p < 0,05$ ) вищими, ніж у дівчат. Так, індекс соматичного здоров'я став на 17,6% вищим ( $p < 0,05$ ) і відповідав у юнаків «середньому» рівню, а в дівчат – рівню «нижче середнього», індекс рухової активності – на 2,8 % ( $p < 0,05$ ), рухова активність на середньому рівні інтенсивності – на 16,4 % ( $p < 0,05$ ), рухова активність на високому рівні інтенсивності – на 24,3 % ( $p < 0,05$ ), теоретична підготовленість (відповідала оцінці «задовільно») – на 8 % ( $p < 0,05$ ), індекс засвоєння цінностей фізичної культури – на 12,2 % ( $p < 0,05$ ) (табл. 1).

Вірогідно вищими були й інші показники за винятком часу, витраченого на рухову активність на малому рівні інтенсивності, за якими вірогідних відмінностей у показниках юнаків та дівчат не було відзначено (табл. 1).

Таблиця 1

**Відмінності показників соматичного здоров'я, рухової активності,  
теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 8-х  
класів залежно від статі**

| Параметри                                  | Статистичні показники |      |                 |      |       | Різниця (%) |
|--|-----------------------|------|-----------------|------|-------|-------------|
|  | Юнаки (n=116)         |      | Дівчата (n=125) |      | p     |             |
|  | $\bar{x}$             | m    | $\bar{x}$       | m    |       |             |
| Індекс соматичного здоров'я (балів)        | 5,16                  | 0,22 | 4,25            | 0,21 | <0,05 | 17,6        |
| Індекс рухової активності (у. о.)          | 33,86                 | 0,20 | 32,91           | 0,18 | <0,05 | 2,8         |
| РА з малими енерговитратами (год)          | 8,60                  | 0,09 | 8,58            | 0,06 | >0,05 | –           |
| РА із середніми енерговитратами (год)      | 1,99                  | 0,06 | 1,66            | 0,06 | <0,05 | 16,4        |
| РА з високими енерговитратами (год)        | 0,65                  | 0,03 | 0,49            | 0,03 | <0,05 | 24,3        |
| Індекс теоретичної підготовленості (балів) | 5,73                  | 0,15 | 5,27            | 0,13 | <0,05 | 8           |
| Індекс засвоєння цінностей ФК(балів)       | 5,79                  | 0,17 | 5,09            | 0,15 | <0,05 | 12,2        |
| Мотивація до занять ФК (балів)             | 2,65                  | 0,06 | 2,01            | 0,07 | <0,05 | 24,1        |

Серед дев'ятикласників відмінності у прояві згаданих вище показників мали іншу тенденцію. Юнаки вірогідно переважали дівчат лише за чотирма компонентами: індексами соматичного здоров'я й рухової активності, руховою активністю на малому рівні енерговитрат та індексом засвоєння цінностей фізичної культури ( $p < 0,05$ ). Індекс соматичного здоров'я молоді відповідав рівню «нижче середнього», а теоретична підготовленість та індекс засвоєння цінностей – оцінці «задовільно» (табл. 2).

За руховою активністю на середньому рівні інтенсивності (робота по господарству, прогулянки), навпаки, вірогідно переважали показники дівчат ( $p < 0,05$ ), що склало 20,3 %. Тенденція виглядає логічно через традиційно закріплені в соціумі обов'язки та прихильності до такої діяльності в жіночій статі. За іншими п'ятьма параметрами: руховою активністю на високому рівні інтенсивності, теоретичною підготовленістю та мотивацією до занять вірогідних відмінностей між юнаками і дівчатами не було зафіксовано ( $p > 0,05$ ) (табл. 2).

Таблиця 2

**Відмінності показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери школярів 9-х класів залежно від статі**

| Параметри                                  | Статистичні показники |      |                 |      |        |             |
|--|-----------------------|------|-----------------|------|--------|-------------|
|  | Юнаки (n=163)         |      | Дівчата (n=167) |      | p      | Різниця (%) |
|  | $\bar{x}$             | m    | $\bar{x}$       | m    |        |             |
| Індекс соматичного здоров'я (балів)        | 4,70                  | 0,17 | 3,91            | 0,20 | <0,05  | 16,8        |
| Індекс рухової активності (у. о.)          | 33,27                 | 0,16 | 32,68           | 0,17 | <0,05  | 1,8         |
| РА з малими енерговитратами (год)          | 8,33                  | 0,08 | 6,46            | 0,06 | <0,05  | 22,41       |
| РА із середніми енерговитратами (год)      | 1,62                  | 0,06 | 1,95            | 0,06 | < 0,05 | - 20,3      |
| РА з високими енерговитратами (год)        | 0,61                  | 0,03 | 0,57            | 0,03 | >0,05  | –           |
| Індекс теоретичної підготовленості (балів) | 5,27                  | 0,11 | 5,16            | 0,13 | >0,05  | –           |
| Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)      | 5,31                  | 0,14 | 4,92            | 0,12 | <0,05  | 7,4         |
| Мотивація до занять ФК (балів)             | 2,12                  | 0,06 | 2,13            | 0,06 | >0,05  | –           |

Для десятикласників нами фіксувалися 4 характеристики за винятком рухової активності та її рівнів (часу, відведеного на високоінтенсивні, середньоінтенсивні та малоінтенсивні вправи), пілотажне дослідження якої показало низьку надійність результатів та велику частку недостовірних відповідей, що можна пояснити віковими особливостями контингенту респондентів.

Два показники: індекси соматичного здоров'я й засвоєння цінностей фізичної культури були вірогідно вищими в юнаків (різниця становила від 14,1 % до 18,2 %), а за іншими параметрами вірогідних відмінностей не було зафіксовано (табл. 3). Такий факт співпадає зі спостереженнями інших науковців (Барабашов, 2000).

Таблиця 3

**Відмінності показників соматичного здоров'я, рухової активності,  
теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери школярів  
10-х класів залежно від статі**

| Параметри                                  | Статистичні показники |      |                |      |        |             |
|--|-----------------------|------|----------------|------|--------|-------------|
|  | Юнаки (n=97)          |      | Дівчата (n=99) |      | p      | Різниця (%) |
|  | $\bar{x}$             | m    | $\bar{x}$      | m    |        |             |
| Індекс соматичного здоров'я (балів)        | 4,98                  | 0,29 | 4,07           | 0,24 | < 0,05 | 18,2        |
| Індекс теоретичної підготовленості (балів) | 6,00                  | 0,19 | 5,94           | 0,14 | > 0,05 | –           |
| Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)      | 5,70                  | 0,25 | 4,69           | 0,13 | < 0,05 | 17,8        |
| Мотивація до занять ФК (балів)             | 2,41                  | 0,07 | 2,36           | 0,08 | > 0,05 | –           |

Одинадцятикласники також вірогідно переважали одинадцятикласниць за більшістю показників ( $p < 0,05$ ), особливо за індексом соматичного здоров'я (на 36,3 %), що в юнаків відповідав «середньому» рівню, а в дівчат – рівню «нижче середнього». Теоретична підготовленість юнаків та дівчат відповідала оцінці «добре» й вірогідно не відрізнялася у школярів за статевою ознакою ( $p > 0,05$ ). Те саме стосується і рівня мотивації до занять фізичною культурою (табл. 4).

Таблиця 4

**Відмінності показників соматичного здоров'я, рухової активності,  
теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери школярів  
11-х класів залежно від статі**

| Параметри                                  | Статистичні показники |      |                 |      |        |             |
|--|-----------------------|------|-----------------|------|--------|-------------|
|  | Юнаки (n=100)         |      | Дівчата (n=109) |      | p      | Різниця (%) |
|  | $\bar{x}$             | m    | $\bar{x}$       | m    |        |             |
| Індекс соматичного здоров'я (балів)        | 5,73                  | 0,25 | 3,65            | 0,23 | <0,05  | 36,3        |
| Індекс теоретичної підготовленості (балів) | 6,57                  | 0,17 | 6,59            | 0,19 | > 0,05 | –           |
| Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)      | 5,80                  | 0,20 | 4,67            | 0,11 | <0,05  | 19,6        |
| Мотивація до занять ФК (балів)             | 2,48                  | 0,08 | 2,37            | 0,08 | > 0,1  | –           |

У студентів I курсів кількісно найбільша відмінність (27,1 %) спостерігалася за індексом соматичного здоров'я, що вищий у юнаків за

дівчат, та руховою активністю із середніми енерговитратами (20,7). За руховою активністю за із малими енерговитратами, високими енерговитратами, теоретичною підготовленістю, та індексом засвоєння цінностей фізичної культури різниця була на рівні тенденції ( $p < 0,1$ ), що говорить про незначні відмінності між ними залежно від статі (табл. 5).

Таблиця 5

**Статеві відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери студентів I курсів**

| Параметри                                  | Статистичні показники |      |                |      |          |             |
|--|-----------------------|------|----------------|------|----------|-------------|
|  | Юнаки (n=75)          |      | Дівчата (n=74) |      | p        | Різниця (%) |
|  | $\bar{x}$             | m    | $\bar{x}$      | m    |          |             |
| Індекс соматичного здоров'я (балів)        | 3,71                  | 0,26 | 2,70           | 0,25 | $< 0,05$ | 27,1        |
| Індекс рухової активності (у. о.)          | 32,81                 | 0,21 | 32,18          | 0,22 | $< 0,05$ | 1,9         |
| РА з малими енерговитратами (год)          | 8,18                  | 0,08 | 8,38           | 0,07 | $< 0,1$  | -2,5        |
| РА із середніми енерговитратами (год)      | 1,1                   | 0,09 | 1,39           | 0,07 | $< 0,05$ | -20,7       |
| РА з високими енерговитратами (год)        | 0,59                  | 0,05 | 0,50           | 0,05 | $< 0,1$  | –           |
| Індекс теоретичної підготовленості (балів) | 5,79                  | 0,17 | 5,46           | 0,18 | $< 0,1$  | –           |
| Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)      | 4,69                  | 0,14 | 4,41           | 0,09 | $< 0,1$  | 6,1         |
| Мотивація до занять ФК (балів)             | 2,40                  | 0,08 | 2,35           | 0,10 | $> 0,05$ | –           |

Відмінності в окремих показниках фізичної культури особистості студентів-другокурсників залежно від статі полягають у перевазі результатів студентів над показниками студенток за більшістю параметрів, хоча за чотирма з них результати статистично вірогідно не відрізнялися (індекс рухової активності, рухова активність високого рівня, теоретична підготовленість, мотивація до занять фізичною культурою). Лише один із параметрів – рухова активність середнього рівня, був вірогідно вищий у студенток ( $p < 0,05$ ) (табл. 6).

Якщо розглядати загалом показники всіх обстежених школярів, то відзначимо статистично вірогідні відмінності між юнаками та дівчатами. За переважною більшістю параметрів результати були вищими у юнаків (від 2 % до 21,3 %), особливо вірогідною зафіксована різниця для показників соматичного здоров'я (21,3 %), які в обох статей знаходилися на рівні «нижче середнього», та часу рухової активності на високому рівні, тобто організованих високоінтенсивних занять видами спорту та рухової активності

(13,8 %). Показник теоретичної підготовленості в юнаків та дівчат також вірогідно відрізнявся. Лише для рухової активності на середньому рівні інтенсивності статистично вірогідних відмінностей не було зафіксовано ( $p > 0,05$ ).

Таблиця 6

**Відмінності прояву показників соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості, оволодіння руховими діями й мотиваційно-ціннісної сфери студентів II курсів залежно від статі**

| Параметри                                  | Статистичні показники |      |                |      |        |             |
|--|-----------------------|------|----------------|------|--------|-------------|
|  | Юнаки (n=106)         |      | Дівчата (n=50) |      | p      | Різниця (%) |
|  | $\bar{x}$             | m    | $\bar{x}$      | m    |        |             |
| Індекс соматичного здоров'я (балів)        | 4,38                  | 0,21 | 3,60           | 0,29 | < 0,05 | 17,8        |
| Індекс рухової активності (у. о.)          | 33,35                 | 0,18 | 33,13          | 0,31 | > 0,05 | –           |
| РА з малими енерговитратами (год)          | 7,55                  | 0,07 | 6,05           | 0,07 | < 0,05 | 19,9        |
| РА з середніми енерговитратами (год)       | 1,76                  | 0,06 | 2,05           | 0,12 | < 0,05 | -16,5       |
| РА з високими енерговитратами (год)        | 0,68                  | 0,04 | 0,65           | 0,05 | > 0,05 | –           |
| Індекс теоретичної підготовленості (балів) | 6,85                  | 0,19 | 6,96           | 0,25 | > 0,05 | –           |
| Індекс засвоєння цінностей ФК (балів)      | 5,01                  | 0,13 | 4,62           | 0,12 | < 0,05 | 7,8         |
| Мотивація до занять ФК (балів)             | 2,51                  | 0,08 | 2,54           | 0,12 | > 0,05 | –           |

Якщо проаналізувати результати дослідження загалом, то рухова активність на середньому рівні інтенсивності вища у дівчат, ніж у юнаків 9-х класів, тоді як у 8-х класах юнаки переважали дівчат за цим компонентом, а за підсумками аналізу всіх досліджуваних респондентів вірогідної відмінності між показниками представників різних статей не зафіксовано. За індексом соматичного здоров'я, як найбільш важливим показником, юнаки вірогідно переважали дівчат на всіх етапах навчальної діяльності (різниця становила від 18,8 % до 33,2 %).

### Висновки.

1. Загалом для всіх вікових груп за більшістю параметрів показники прояву складових фізкультурної освіченості були вищими в юнаків (від 2 % до 21,3 %), особливо значною є різниця для показників соматичного здоров'я (21,3 %) та рухової активності на високому рівні енерговитрат, тобто організованих високоінтенсивних занять видами спорту та рухової активності (13,8 %). Лише для показників рухової активності на середньому рівні інтенсивності статистично вірогідних відмінностей не було зафіксовано ( $p > 0,5$ ).



2. За індексом рухової активності результати юнаків переважали дівчат, окрім даних для II курсу університету, де вірогідної різниці не було зафіксовано. Рухова активність на середньому рівні інтенсивності вища в дівчат за юнаків для 9-х класів та II курсів, тоді як у 8-х класах та I курсах юнаки переважали дівчат за даним компонентом.

**Перспектива подальших розвідок.** Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку конкретного змісту неспеціальної (загальної) фізкультурної освіти учнівської молоді.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Барабашов, С. В. (2000). *Теоретико-методические основы личностно-ориентированной технологии физкультурного образования школьников* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Омск (Barabashov, S. V. (2000). *Theoretical and methodological foundations of personality-oriented technology of sports education of schoolchildren*. (DSc thesis abstract). Omsk).
2. Круцевич, Т. Ю. (2008). *Теорія і методика фізичного виховання*. Т. 2. Київ (Krutsevych, T.Y. (2008). *Theory and methodology of physical education*. Vol. 2. Kyiv).
3. Николаев, Ю. М. (2004). Общая теория и методология физической культуры как отражение потребности в модернизации физкультурного образования. *Теория и практика физ. культуры*, 7, 2-10 (Nikolaiev, Yu. M. (2004). General theory and methodology of physical education as a reflection of the need for modernization of sports education. *Theory and practice of physical culture*, 7, 156-165).
4. Сутула, В. О., Бондар, Т. С., Кочуєва, М. М. (2010). Здоров'я школярів як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 17 (204), 295-305 (Sutula, V. O., Bondar, T. S., Kochyieva, M. M. (2010). School health as socio-pedagogical problem. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 17 (204), 295-305).
5. Сутула, В. О., Васьков, Ю. В., Бондар, Т. С. (2009). Формування фізичної культури особистості – стратегічне завдання фізкультурної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 1, 15-21 (Sutula, V.O., Vaskov, Yu. V., Bondar, T. S. (2009). Formation of the physical culture of personality – strategic objective of physical education of students of the secondary schools. *Slobozhanskiy scientific-sport bulletin*, 1, 15-21).
6. Тихонова, Н. В. (2014). Реалізація дозвілєвої діяльності дітей та молоді в позашкільних навчальних закладах фізкультурно-спортивного напрямку. *Фізичне виховання студентів*, 5, 38-42 (Tykhonova, N. V. (2014). Implementation of the recreation activity of children and youth in a sports directed after-school education institutions. *Physical education of students*, 5, 38-42).
7. Томенко, О. А. (2009). Формування понятійного апарату неспеціальної фізкультурної освіти в умовах сучасності. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 2, 34-38 (Tomenko, O. A. (2009). Formation of the conceptual apparatus of general physical education in the conditions of today. *Theory and methodology of physical education and sport*, 2, 34-38).
8. Томенко, О. А. (2011). Взаємозв'язок між компонентами рухової активності учнівської молоді на різних етапах навчальної діяльності. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 4, 67-70 (Tomenko, O. A. (2011). The relationship between the components of physical activity of students at different stages of training activity. *Theory and methodology of physical education and sport*, 4, 67-70).

9. Томенко, О. А. (2013). Рівень рухової активності підлітків та шляхи його підвищення на основі використання заходів оздоровчо-рекреаційного спрямування. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 3, 19-24 (Tomenko, O.A. (2013). The level of physical activity of teenagers and the ways of its improvement through the use of measures of health and recreation. *Slobozhanskiy scientific-sport bulletin*, 3, 19-24).

10. Томенко, О. А. (2013). Зміни показників соматичного здоров'я старшокласників під впливом занять туризмом оздоровчо-рекреаційного спрямування. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 4, 57-60 (Tomenko, O. A. (2013). Changes of indexes of somatic health of high school students under the influence of recreational and tourism activities. *Theory and methodology of physical education and sport*, 4, 57-60).

11. Томенко, О. А. (2014). Міжнародний досвід організації проектів та програм зі здоров'язбереження і рухової активності різних груп населення. *Спортивна наука України*, 3, 12-18 (Tomenko, O. A. (2014). International experience of health saving and physical activity projects and programs organization for different groups of the population. *Sports science of Ukraine*, 3, 12-18).

12. Томенко, О. А. (2010). Особенности развития неспециального физкультурного образования студенческой молодежи за рубежом. *Физическое воспитание студентов*, 5, 77-79 (Tomenko, O. A. (2010). Features of development of general sports education of student youth abroad. *Physical education of students*, 5, 77-79).

13. Томенко, О., Круцевич, Т. (2012). Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді: теорія і методологія. *Спортивна наука України*, 1 (45), 18-23 (Tomenko, O., Krutsevich, T. (2012). General physical education of youth: theory and methodology. *Sports science of Ukraine*, 1 (45), 18-23).

14. Томенко, О. А. Мазний, Д. О. (2016). Особливості та ефективність програм з фізичного виховання в коледжах та університетах США. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2 (56), 107-114 (Tomenko, O. A., Maznyi, D. O. (2016). The features and effectiveness of programs of physical education in colleges and universities in the United States. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sport*, 2 (56), 107-114).

## РЕЗЮМЕ

**Томенко Александр, Матросов Сергей.** Различия в показателях соматического здоровья, двигательной активности, теоретической подготовленности и мотивационно-ценностной сферы старшеклассников и студентов в зависимости от пола.

Выявлены различия в показателях соматического здоровья, двигательной активности, теоретической подготовленности и мотивационно-ценностной сферы старшеклассников и студентов в зависимости от пола. Показано, что в целом по большинству индикаторов физкультурной образованности результаты были выше у юношей (от 2 % до 21,3 %), особенно существенной является разница в показателях соматического здоровья (21,3 %) и физической активности на высоком уровне потребления энергии, то есть организованных высокоинтенсивных занятий видами спорта и физической активности (13,8 %), только в показателях физической активности на среднем уровне интенсивности статистически достоверных различий не было зафиксировано. По индексу двигательной активности результаты мальчиков превышают девочек, за исключением второго курса университета, где достоверных различий не было зафиксировано.

**Ключевые слова:** половые различия, соматическое здоровье, двигательная активность, теоретическая подготовленность, старшеклассники, студенты.

## SUMMARY

**Tomenko Oleksandr, Matrosov Serhii.** The differences in terms of somatic health, physical activity, theoretical preparedness and motivational value scope of senior pupils and students regardless of gender.

**The aim of the article** is to identify the differences in terms of somatic health, physical activity, theoretical preparedness and motivational value areas of high school pupils and students regardless of sex.

**Scientific novelty.** The differences in terms of somatic health, physical activity, theoretical preparedness and motivational value areas of high school pupils and students regardless of gender are identified.

In school for the overwhelming majority of parameters the results were higher in boys (from 2 % to 21,3 %), especially essential is the difference in the indicators of somatic health (21,3%) and physical activity at a high level of energy consumption, that is organized sports and physical activity classes of high intensity (13,8%). The indicators of theoretical preparedness in boys and girls are also likely to differ.

Differences in the individual indicators of physical culture of the second-year students, depending on the gender, are manifested in the superiority of the results of the male students over the indicators of female students in most of the parameters, although for the four of them the results are statistically not significantly different (physical activity index, high level of physical activity, theoretical preparedness, motivation to studying physical culture).

**Conclusions and directions of further research.** In general, for all age groups for the majority of parameters the indicators were higher in boys, especially significant was the difference in the indicators of somatic health (21,3 %) and physical activity at a high level of energy consumption, i.e. organized sports and physical activity (13,8 %).

Physical activity index of boys' results dominated girls' results, except for the second course of the university, where the real difference had not been fixed. Kinaesthetic activity on average is higher in young girls for 9th graders, and second courses, while in 8th graders and second course university students young men dominated girls for this component.

**The prospect of further research.** Further research should be focused at development of the specific content of general physical education of students.

**Key words:** sexual difference, somatic health, kinaesthetic activity, theoretical preparation, high school students, college students.

УДК 378.013.3

**Даніїл Шматков**

Українська інженерно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0003-2952-4070

**Надія Белікова**

Харківський національний економічний

університет ім. Семена Кузнеця

ORCID ID 0000-0002-5082-2905

**Олександр Шелковий**

Українська інженерно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0002-8486-090X

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/124-134

## **РОЗРОБКА МЕТОДУ РЕДУКЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МОНІТОРИНГУ ОХОРОНИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЛІСОВИХ РЕСУРСІВ**

*Розроблено метод вертикальної редукції змісту навчання моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування. Зміст навчання обґрунтовано, перевірено й підтверджено методами математичної статистики, що дозволило трансформувати якісні змінні «достатньо» та «важливо» в кількісні змінні. Розроблений метод дидактичної редукції забезпечує узгодженість вимог до навчання та рівня складності змісту. Основними методами, що застосовувались у дослідженні, є метод теоретичного аналізу науково-технічної та науково-методичної літератури, вивчення й узагальнення досвіду розробки методів дидактичної редукції, методи ентропії, регресії та кластеризації.*

**Ключові слова:** дидактична редукція, зміст навчання, моніторинг середовища існування, лісові ресурси, ентропія, регресія, кластеризація.

**Постановка проблеми.** Зміст навчання моніторингу середовища існування містить значну кількість тем, що поєднують у собі знання з вимірювань, аналізу, розробки відповідних заходів, дотримання чинного законодавства тощо. В умовах скорочення часу на навчання переструктурування змісту потребує застосування науково обґрунтованих методів.

**Аналіз актуальних досліджень.** У світовій науці підхід, спрямований на переструктурування змісту, його спрощене представлення носить назву «дидактична редукція». Засновник підходу Г. Грюнер (Grüner, 1967) визначив, що дидактична редукція може бути горизонтальною або вертикальною. Горизонтальна має на меті зміну старих методів відображення змісту навчання новими. Вертикальна редукція спрямована ж на таку трансформацію змісту навчання, що забезпечує його обмеження лише найважливішими знаннями.

Горизонтальній редукції, присвячено низку праць (Anton, 2004; Knecht, 2007; Mesch, 1994; Ruhm, 2011; Shmatkov, 2016), у яких представлено підходи, що можливо застосувати до навчання моніторингу середовища існування.

Вертикальну ж редукцію науковці розглядають у загальному концепті. Так, відомим є підхід (Lehner, 2012), відповідно до якого обґрунтовано скорочення змісту, що означає не тільки визначення змісту, який вважається «суттєвим» (на фоні цільової групи, бюджету часу та цілей навчання), але також явно виключає ті матеріали, які вважаються «несуттєвими» в конкретному контексті. Науковець підкреслює, що професіонали редукують свої знання до ступеню, який є достатнім і необхідним для виконання конкретних професійних завдань у найкоротший проміжок часу. Вони також розмовляють своєю мовою, використовуючи тематику з високим ступенем абстракції, і часто використовують досить широкі факти, концепції, методи та принципи. Проте, вертикальну редукцію, представлену в науковій праці, описано поверхнево, що не дозволяє викладачу застосувати його без значної кількості власних інтерпретації.

**Метою статті** є розробка методу вертикальної редукції змісту навчання у вищій школі моніторингу середовища існування.

**Методи дослідження.** Основними методами, що застосовувалися в дослідженні, є метод теоретичного аналізу науково-технічної та науково-методичної літератури, вивчення й узагальнення досвіду розробки методів дидактичної редукції, методи математичної статистики.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з важливих тем навчання моніторингу середовища існування є оцінка охорони та використання лісових ресурсів (Прокопенко, 2018). Розглянемо розроблений метод дидактичної редукції більш детально на прикладі цієї теми. Він включає такі етапи:

- 1) формування вибірки об'єктів дослідження й визначення сукупності часткових показників оцінки охорони та використання лісових ресурсів;
- 2) стандартизацію часткових показників з урахуванням їх впливу на зміни стану системи охорони та використання лісових ресурсів;
- 3) розрахунок інтегрального показника оцінки охорони та використання лісових ресурсів;
- 4) побудову регресійної моделі для визначення внеску кожного часткового показника у зміни інтегрального показника оцінки охорони та використання лісових ресурсів;
- 5) проведення кластерного аналізу об'єктів дослідження за частковими показниками оцінки охорони й використання лісових ресурсів та інтерпретація його результатів;
- 6) формування висновків і впровадження дидактичної редукції змісту навчання моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування.

Перший етап запропонованого методу передбачає визначення об'єктів моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування.

Середовище існування є територіальною екологічною системою, де живуть люди, це, зокрема, країни, регіони, міста тощо. Ці території й мають виступати об'єктами моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування.

До сукупності часткових показників моніторингу висуваються такі вимоги: здатність повно характеризувати стан лісових ресурсів за різними напрямками; доступність для вимірювання та наявність у відкритих статистичних джерелах.

Після формування вибірки об'єктів дослідження й сукупності часткових показників проводиться стандартизація кожного часткового показника для кожного об'єкту дослідження з урахуванням його впливу на зміни стану системи охорони та використання лісових ресурсів.

Стандартизація проводиться за формулами (Васильев и др., 2004):

- для показників-стимуляторів:

$$Z_{ij} = \frac{x_{ij} - x_{\min}}{x_{\max} - x_{\min}}, \quad (1)$$

- для показників-дестимуляторів:

$$Z_{ij} = \frac{x_{\max} - x_{ij}}{x_{\max} - x_{\min}}, \quad (2)$$

де  $Z_{ij}$  – стандартизоване значення  $i$ -го часткового показника для  $j$ -го об'єкту дослідження;

$x_{\max}$  – максимальне значення серед усіх часткових показників ( $i=m$ ) для усіх об'єктів дослідження ( $j=k$ );

$x_{\min}$  – мінімальне значення серед усіх часткових показників ( $i=m$ ) для усіх об'єктів дослідження ( $j=k$ ).

Для розрахунку інтегрального показника оцінки охорони та використання лісових ресурсів (рис. 1) запропоновано використовувати метод ентропії (Wilson, 2013) через те, що лісові ресурси є складовою середовища існування як складної екологічної системи, на стан та розвиток якої впливає багато неупорядкованих чинників.

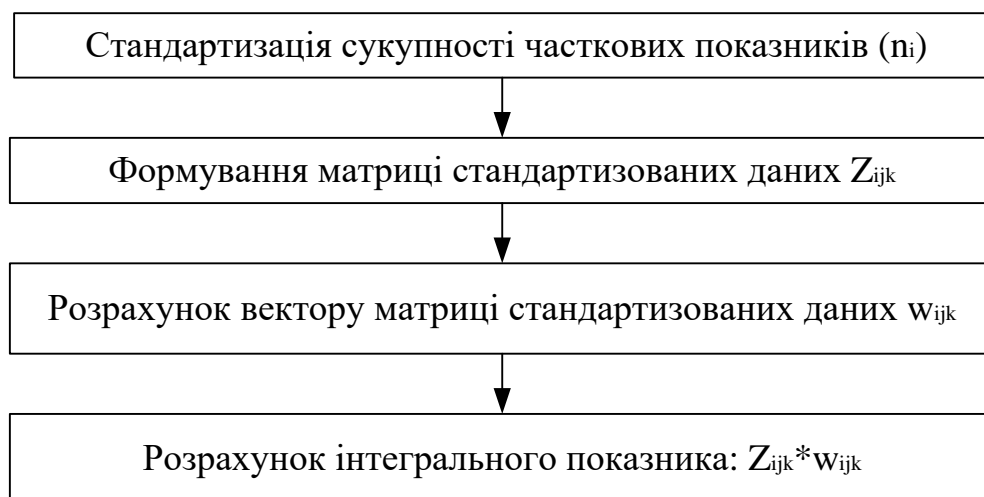


Рис. 1. Логіка розрахунку інтегрального показника оцінки охорони та використання лісових ресурсів середовища існування

Об'єктами вимірювання в даному дослідженні визначено регіони України, які мають різні характеристики охорони та використання лісових ресурсів, пов'язані з різними природно-кліматичними умовами, рівнем розвитку деревообробної промисловості, системою підтримки та збереження лісових ресурсів.

Відповідно до статистичних даних (Прокопенко, 2018) сформовано сукупність часткових показників оцінки охорони та використання лісових ресурсів (табл. 1) та визначено тип впливу кожного показника на систему, як передбачено формулами (1, 2).

Таблиця 1

**Часткові показники оцінки охорони та використання лісових ресурсів середовища існування**

| Код  | Назва  | Тип впливу   |
|------|--|--------------|
| n.47 | Площа загибелі лісових насаджень, га   | Дестимулятор |
| n.48 | Кількість лісових пожеж, одиниць   | Дестимулятор |
| n.49 | Площа лісових земель, пройдена пожежами, га  | Дестимулятор |
| n.50 | Обсяг згорілого та пошкодженого лісу на пні, м <sup>3</sup>                                    | Дестимулятор |
| n.51 | Площа відтворення лісів, га  | Стимулятор   |
| n.52 | Площа лісорозведення, га   | Стимулятор   |
| n.53 | Площа переведення лісових ділянок природного поновлення у вкриті лісовою рослинністю землі, га | Стимулятор   |
| n.54 | Площа переведення лісових культур у вкриті лісовою рослинністю землі, га                       | Стимулятор   |
| n.55 | Кількість незаконних вирубувань, одиниць   | Дестимулятор |
| n.56 | Шкода, заподіяна лісовому господарству, млн. грн   | Дестимулятор |

На рис. 2 наведено гістограму розподілу об'єктів дослідження за одержаними значеннями інтегрального показника оцінки охорони та використання лісових ресурсів.

На наступному етапі запропонованого методу на основі множинної регресії було отримано наступні параметри рівняння визначення впливу часткових показників на інтегральний показник оцінки охорони та використання лісових ресурсів середовища існування (табл. 2).

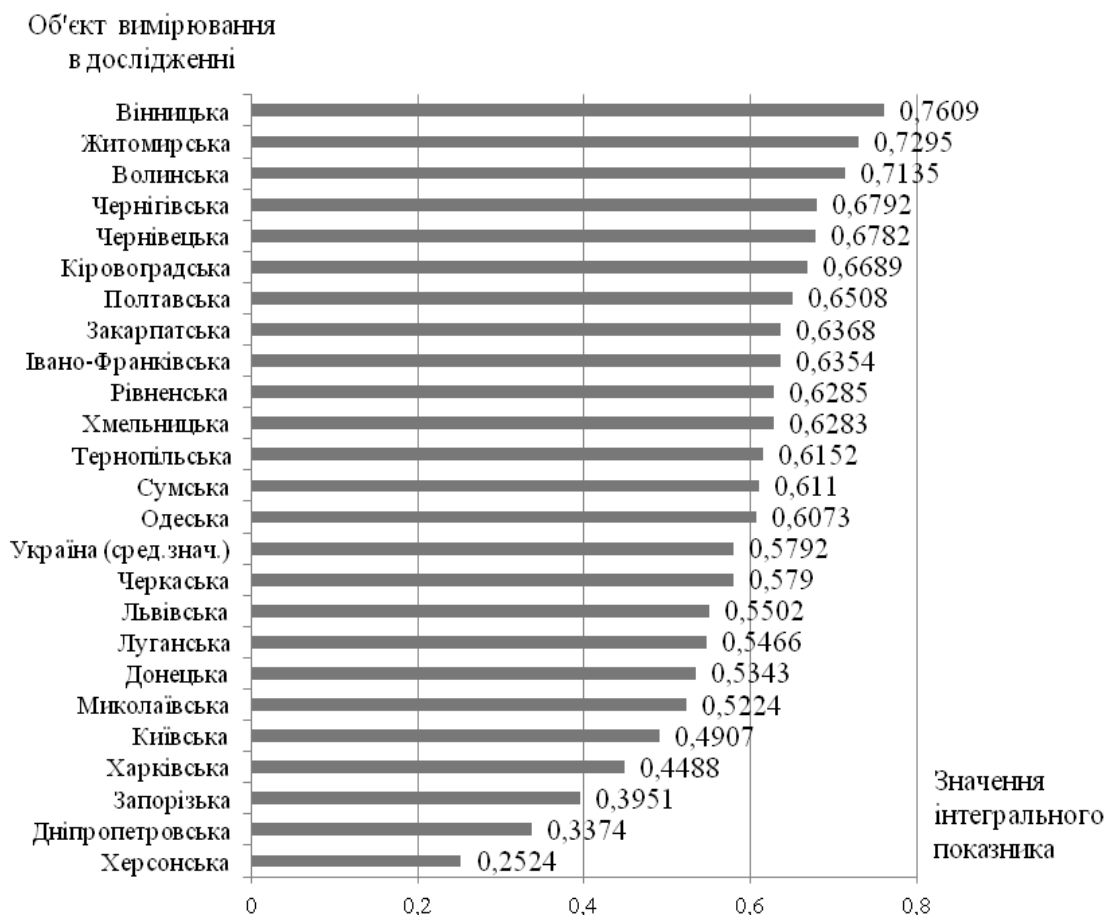


Рис. 2. Розподіл об'єктів вимірювання за значеннями інтегрального показника оцінки охорони та використання лісових ресурсів середовища існування у 2017 р.

Таблиця 2

**Параметри регресійної моделі для визначення вагомості впливу часткових показників на зміни інтегрального показника оцінки охорони та використання лісових ресурсів середовища існування**

| Склад часткових показників до моделювання        | Коефіцієнти $\beta$ у регресійній моделі |        | Склад часткових показників після моделювання | Достовірність моделі ( $R^2$ ) |
|--|--|--------|--|--------------------------------|
| n47, n48, n49, n50, n51, n52, n53, n54, n55, n56 | n49                                      | 0,6136 | n49, n50, n51, n52, n53, n55                 | 0,9754                         |
|  | n50                                      | 0,1783 |  |                                |
|  | n51                                      | 0,1226 |  |                                |
|  | n52                                      | 0,3778 |  |                                |
|  | n53                                      | 0,4953 |  |                                |
|  | n55                                      | 0,3293 |  |                                |



З табл. 2 та рис. 3 та 4 видно, що одержана модель є адекватною, про що свідчать високі значення коефіцієнта детермінації,  $R^2 = 0,9754$ , скоректованого коефіцієнта детермінації, Adjusted  $R^2 = 0,9653$ , та низькі значення стандартної помилки оцінювання, Std. Error of estimate = 0,0226, а також розподіл залишків регресійної моделі.

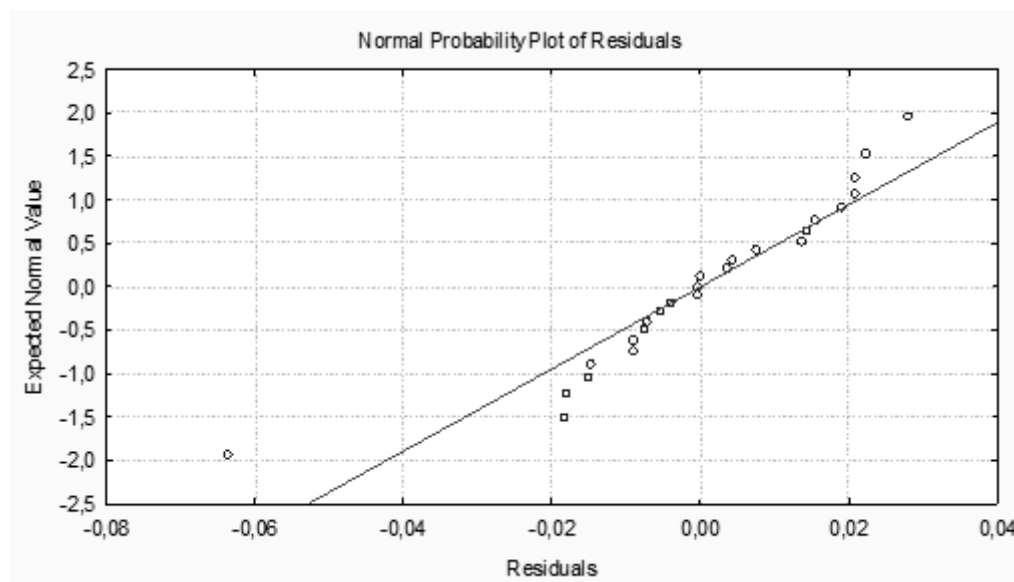


Рис. 3. Графік розподілу залишків регресійної моделі визначення впливу часткових показників на інтегральний показник оцінки охорони та використання лісових ресурсів середовища існування

| Regression Summary for Dependent Variable: Knp (Spreadsheet) |          |                  |          |               |          |          |
|--|----------|------------------|----------|---------------|----------|----------|
| R= ,98761812 R²= ,97538956 Adjusted R²= ,96525585            |          |                  |          |               |          |          |
| F(7, 17)=96,252 p<,00000 Std.Error of estimate: ,02258       |          |                  |          |               |          |          |
| N=25   | Beta     | Std.Err. of Beta | B        | Std.Err. of B | t(17)    | p-level  |
| Intercept  |          |                  | 0,020544 | 0,036758      | 0,55889  | 0,583522 |
| n47  | 0,098371 | 0,044217         | 0,056241 | 0,025280      | 2,22473  | 0,039931 |
| n49  | 0,613555 | 0,057989         | 0,243073 | 0,022974      | 10,58054 | 0,000000 |
| n50  | 0,178261 | 0,057102         | 0,104182 | 0,033372      | 3,12182  | 0,006207 |
| n51  | 0,122602 | 0,082950         | 0,061997 | 0,041946      | 1,47803  | 0,157688 |
| n52  | 0,377820 | 0,041903         | 0,171531 | 0,019024      | 9,01652  | 0,000000 |
| n53  | 0,495311 | 0,087749         | 0,196115 | 0,034744      | 5,64463  | 0,000029 |
| n55  | 0,329252 | 0,054477         | 0,155272 | 0,025691      | 6,04381  | 0,000013 |

Рис. 4. Лістинг результатів регресійного аналізу оцінки впливу часткових показників на інтегральний показник оцінки охорони та використання лісових ресурсів

Наступний етап запропонованого методу передбачає кластеризацію об'єктів дослідження методом k-середніх за правилом повних зв'язків для визначення відмінних характеристик між кластерами та обрання типових представників для скорочення обсягу змісту навчання (табл. 3, рис. 5).

Таблиця 3

**Результати кластеризації об'єктів дослідження за значеннями часткових показників моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування у 2017 р.**

| Кластер 1        |                                  | Кластер 2      |                                  | Кластер 3         |                                  |
|------------------|----------------------------------|----------------|----------------------------------|-------------------|----------------------------------|
| Склад кластеру   | Евклідова відстань між об'єктами | Склад кластеру | Евклідова відстань між об'єктами | Склад кластеру    | Евклідова відстань між об'єктами |
| Дніпропетровська | 0,129721                         | Вінницька      | 0,281052                         | Волинська         | 0,194204                         |
| Запорізька       | 0,155052                         | Донецька       | 0,118184                         | Житомирська       | 0,254242                         |
| Луганська        | 0,231598                         | Закарпатська   | 0,153193                         | Івано-Франківська | 0,181844                         |
| Херсонська       | 0,217094                         | Київська       | 0,338335                         | Львівська         | 0,173344                         |
|                  |                                  | Кіровоградська | 0,122461                         | Рівненська        | 0,148108                         |
|                  |                                  | Миколаївська   | 0,143933                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Одеська        | 0,093352                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Полтавська     | 0,125872                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Сумська        | 0,131891                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Тернопільська  | 0,106056                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Харківська     | 0,213377                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Хмельницька    | 0,099854                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Черкаська      | 0,083038                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Чернівецька    | 0,162508                         |                   |                                  |
|                  |                                  | Чернігівська   | 0,128118                         |                   |                                  |

Отже, до кластеру 1 потрапило чотири регіони: Дніпропетровський, Запорізький, Луганський, Херсонський. Ці регіони характеризуються найгіршим станом охорони та використання лісових ресурсів в Україні. У межах редукції змісту навчання моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування запропоновано визначення

типових представників кластеру за найменшими значеннями евклідової відстані від об'єкту до центру кластеру. Типовим представником кластеру 1 є Дніпропетровський регіон.

До кластеру 2, представники якого мають середній стан охорони та використання лісових ресурсів у країні, потрапили 15 регіонів. Типовим представником кластеру 2 є Черкаський регіон.

До кластеру 3 потрапили 5 регіонів. Стан охорони та використання лісових ресурсів тут можна визначити як високий. Типовим представником кластеру є Рівненський регіон.

За типовими представниками кластерів в процесі навчання можна аналізувати інші об'єкти, що забезпечує зменшення навчального часу.

Як видно з рис. 5, середні значення часткових показників у рамках визначених кластерів диференційовані, а відстані між центрами кластерів достатньо значні.

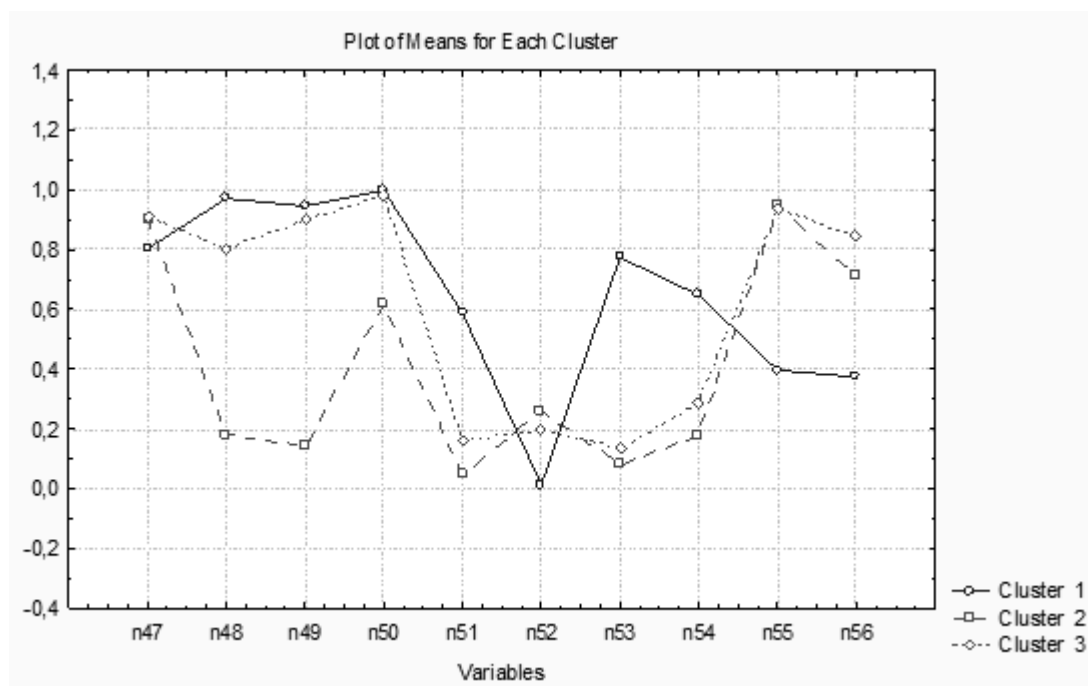


Рис. 5. Графік розподілу значень для кластерів об'єктів дослідження за частковими показниками оцінки охорони та використання лісових ресурсів середовища існування

Відповідно до останнього етапу реалізації методу, здійснено формування висновків та впровадження редукції змісту навчання моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування.

На етапі застосування методу регресії встановлено, що наступні показники чинять найбільший вплив на інтегральний показник охорони та використання лісових ресурсів:

- площа лісових земель, пройдена пожежами – 0,6136;
- обсяг згорілого та пошкодженого лісу на пні – 0,1783;

- площа відтворення лісів – 0,1226;
- площа лісорозведення – 0,3778;
- площа переведення лісових ділянок природного поновлення у вкриті лісовою рослинністю землі – 0,4953;
- кількість незаконних вирубувань – 0,3293.

Інші показники не чинять статистично значущого впливу на інтегральний показник охорони та використання лісових ресурсів і можуть аналізуватись у процесі навчання після показників, що чинять такий вплив, у довільному порядку за умови наявності навчального часу.

Кластерний аналіз призвів до поєднання в сукупність та визначення характерних представників за одним кластером, що дозволяє в процесі навчальної діяльності аналізувати всіх представників кластеру, послідовно починаючи з найбільш характерного представника кластеру. Крім того, формування трьох кластерів дає можливість оцінювати показники охорони та використання лісових ресурсів у системі «погано – нормально – добре».

На підставі отриманих результатів викладач може формувати програму навчання, а студенти будуть виконувати над ними відповідні навчальні дії або використовувати їх у процесі своєї професійної діяльності в послідовності за ступенем впливу показників на стан охорони та використання лісових ресурсів середовища існування

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, розроблено метод вертикальної редукції змісту навчання моніторингу охорони та використання лісових ресурсів середовища існування. Зміст навчання обґрунтовано, перевірено та підтверджено методами математичної статистики, що дозволило трансформувати якісні змінні «достатньо» та «важливо» в кількісні змінні. Розроблений метод дидактичної редукції забезпечує узгодженість вимог до навчання та рівня складності змісту.

Додаткових досліджень потребує впровадження розробленого методу у процесі навчання моніторингу атмосферного повітря, використання водних ресурсів, внесення добрив і застосування пестицидів, відходів, оцінки витрат на охорону навколишнього природного середовища.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев, В. И., Красильников, В. В., Плаксий, С. И., Тягунова, Т. Н. (2004). *Статистический анализ многомерных объектов произвольной природы*. М.: Издательство ИКАР (Vasiliev, V. I., Krasilnikov, V. V., Plaksii, S. I., Tiahunova, T. N. (2004). *Statistical analysis of multidimensional objects of arbitrary nature*. М.: IKAR).
2. *Статистичний збірник Довкілля України за 2017 рік* (2018). К.: Державна служба статистики України (*Statistical collection of Environment of Ukraine for 2017* (2018). К.: State Statistics Service of Ukraine).
3. Anton, M. A. (2008). *Kompendium Chemiedidaktik*. Julius Klinkhardt.
4. Grüner, G. (1967). Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. *Die Deutsche Schule*, 59 (7/8), 414–430.

5. Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od “didaktického zjednodušení” k “didaktické rekonstrukci”. *Orbis scholae*, 1 (1), 67-81.
6. Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Haupt.
7. Mesch, F. (1994). Didactic reduction by theory, with special attention to measurement education. *Measurement*, 14 (1), 15-22.
8. Ruhm, K. H. (2011). *From Verbal Models to Mathematical Models—A Didactical Concept not just in Metrology*.
9. Shmatkov, D. (2016). The use of causal maps as interdisciplinary didactic reduction method. *Advanced Education*, 16–21.
10. Wilson, A. (2013). *Entropy in Urban and Regional Modelling*. (Routledge Revivals). Routledge.

## РЕЗЮМЕ

**Шматков Даниил, Беликова Надежда, Шелковый Александр.** Разработка метода редукции содержания обучения мониторинга охраны и использования лесных ресурсов.

*Разработан метод вертикальной редукции содержания обучения мониторинга охраны и использования лесных ресурсов среды обитания. Содержание обучения обосновано, проверено и подтверждено методами математической статистики, что позволило трансформировать качественные переменные «достаточно» и «важно» в количественные переменные. Разработанный метод дидактической редукции обеспечивает согласованность требований к обучению и уровню сложности содержания. Основными методами, которые применялись в исследовании, являются метод теоретического анализа научно-технической и научно-методической литературы, изучение и обобщение опыта разработки методов дидактической редукции, методы энтропии, регрессии и кластеризации.*

**Ключевые слова:** дидактическая редукция, содержание обучения, мониторинг среды обитания, лесные ресурсы, энтропия, регрессия, кластеризация.

## SUMMARY

**Shmatkov Daniyil, Bielikova Nadiia, Shelkovyj Alexander.** Development of the method of reduction of the learning content of the monitoring of protection and use of forest resources.

*Based on the theoretical analysis of scientific, technical and methodological literature, study and summarizing the experience of didactic reduction methods developing, using the methods of statistics, a method of vertical didactic reduction of the learning content of protection and use of forest resources of the environmental monitoring has been developed. The method corresponds to the features of didactic reduction – it helps to transform the content into a certain form and coordinate it with the study time, and also ensures formation of a volume of sufficient information to learn a specific aspect of the topic of protection and use of forest resources of the environmental monitoring. At the same time, the sufficiency of the content is substantiated, verified and confirmed using the methods of statistics, which made it possible to transform the qualitative variables “sufficiently” and “importantly” into quantitative variables. The implementation of the method leads to a decrease in time for measurements, calculations, and analysis when obtaining an approximate result with statistically small errors. It leads to the maximization of information about the results obtained under conditions of limited study time, as well as under conditions of limited time for its implementation in future professional activities. The vertical reduction method comprises the following steps: selection of research objects and identification of partial indicators for protection and use of forest resources evaluation; data collection for analysis; standardization of partial indicators and calculation of the integral*

*indicator for protection and use of forest resources evaluation; identification of partial indicators that are the most important in their influence on the integral indicator on the basis of multiple regression; clustering research objects in order to determine their excellent characteristics and typical cluster representatives; formation of conclusions and implementation of the vertical reduction method of the learning content of protection and use of forest resources of the environmental monitoring. The formation of three clusters makes it possible to assess the indicators of protection and use of forest resources in the system "bad – regular – good". The results of the regression model are adequate which is evidenced by the high values of the coefficient of determination, the adjusted coefficient of determination and by the low value of the standard error.*

**Key words:** *didactic reduction, learning content, environmental monitoring, forest resources, entropy, regression, clustering.*

## РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

УДК 37.013.42-058.51-053.5(470+571:4)''1920/1930''

**Олена Козлова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0003-1626-5188

**Ольга Штань**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-7095-0579  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/135-145

### ДОСВІД ПОДОЛАННЯ ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ У СРСР ТА ЄВРОПІ У 1920-1930 рр.

*У статті розглядається проблема вивчення соціально-педагогічного явища дитячої безпритульності у 1920-1930 рр. З'ясовано основні групи причин (економічних, соціальних, політичних, психологічних) появи безпритульних дітей в Україні, СРСР та Європі. Проаналізовано вітчизняний та міжнародний досвід подолання масового соціально-педагогічного явища дитячої безпритульності. Здійснено спробу довести, що поява спеціалізованих закладів соціального виховання в досліджуваній період внесла позитивні корективи в подолання явищ безпритульності та бездоглядності дітей.*

**Ключові слова:** безпритульні діти, бездоглядність, досвід подолання дитячої безпритульності, СРСР, Європа, 1920-1930 рр.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення надзвичайно актуальною є проблема дитячої бездоглядності й безпритульності в Україні, оскільки кількість безпритульних та знедолених дітей за останні чотири роки має тенденції підвищуватись щороку.

Соціальні і політичні зміни, що відбувалися в Україні та світі у 1920-1930 рр. XX ст. зумовили розвиток дитячої безпритульності. Вагоме значення для успішного розв'язання питань у галузі охорони дитинства має вітчизняний та зарубіжний досвід ліквідації масової безпритульності в першій третині XX ст.

**Аналіз актуальних досліджень.** Історичні чинники соціального виховання та безпритульності дітей відображено в наукових працях А. Ільченко, В. Виноградова-Бондаренко, Л. Цибулько, Т. Калуга. Вивченню дитячої безпритульності 1920-1930 рр. присвячено праці науковців А. Зінченко, О. Паращевіна, В. Виноградова-Бондаренко, В. Стремєцька, О. Анатольєва. Аналіз соціального, психологічного, правового та педагогічного контекстів дитячої безпритульності зроблено у процесі

вивчення праць – А. Макаренка, В. Сороки-Росинського, П. Блонського, А. Залкінда, Л. Виготського, В. Куфаєва.

**Метою статті** є визначення причин, вивчення вітчизняної та міжнародної практики щодо шляхів подолання безпритульності дітей у досліджуваний період.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети використовувалися конкретно-пошуковий (теоретичний аналіз, синтез, систематизація архівних документів) та логіко-історичний аналіз (здійснення аналізу матеріалів періодичних видань).

**Виклад основного матеріалу.** 1920-1930 рр. відзначені серією явищ, що сприяли порушенню суспільних зв'язків та економічній кризі, призвели до катастрофічного зростання безпритульних дітей, зокрема в Україні. Загально-визнано, що найважливішим чинником, який визначає майбутнє будь-якого суспільства, є його ставлення до дитинства. Неякісне виховання підростаючого покоління починає процес саморуйнування суспільства й держави.

Сучасні науковці до терміна дитячої безпритульності відносять дітей, що залишилися без зв'язку з сім'єю і батьками, які не мають житла й коштів для свого існування. Бездоглядними вважаються діти, які остаточно не пішли з родини, але позбавлені належного контролю та нагляду з боку батьків або осіб, які їх замінюють.

У визначенні терміна «безпритульна дитина» ми дотримуємося широкого тлумачення, включаючи до цієї категорії всіх дітей, які опинилися в аномальній ситуації й позбавлені можливості нормального духовного, психічного і фізичного розвитку, у тому числі тих, що знаходяться разом із батьками. Таке визначення найбільш точно підходить до дітей репресованих батьків, незалежно від того, чи було до них застосовано адміністративне покарання – депортація, трудова мобілізація або ж кримінальне покарання за політичними мотивами. Такі діти в даній статті будуть включатися до числа безпритульних дітей, оскільки, розділивши трагічну долю своїх батьків, вони були позбавлені нормального дитинства. До числа бездоглядних дітей належить частина безпритульних, які мали батьків (одного з батьків) або осіб, які їх заміщають, з ними не підтримували ніяких відносин, але потенційно офіційними органами могли бути спрямовані на їх утримання й виховання. Під безпритульністю розуміється соціальне середовище, у яке потрапляла безпритульна дитина, часто пов'язана з асоціальними явищами (жебрацтвом, крадіжками тощо).

Особливого розмаху дитяча безпритульність в історії людства як особливе соціальне явище набула в першій третині XX століття. Подолання дитячої безпритульності в зазначений період, як загрозливої соціальної аномалії, вимагало невідкладних заходів: матеріально-фінансових, організаційно-правових, соціально психологічних дій з боку державних



органів влади та широкої громадськості. У зв'язку з цим вважаємо за потрібне визначити причини безпритульності дітей.

Як свідчить проведений нами конкретно-історичний аналіз, головними причинами безпритульності в Україні та Європі в 1920-1930 рр. слід вважати:

- 1) економічні (безробіття, післявоєнна розруха, голод 1921-1923 рр.);
- 2) соціальні (соціально-класова політика радянського уряду, масові епідемії);
- 3) політичні (політичні репресії та депортації населення);
- 4) психологічні (початок формування авторитарної політичної системи; несприятливі умови для навчання й виховання дітей).

Усі згадані вище події залишили по собі вщент зруйноване господарство, розвал економіки, безробіття, епідемії і як наслідок – дитяче сирітство та безпритульність.

Проблеми, пов'язані з дитячою безпритульністю, загострилися в багатьох країнах на початку ХХ ст., особливо після першої світової війни. Але вирішувалися вони по-різному. У Західній Європі та США основний акцент в боротьбі з безпритульністю було зроблено на сімейне виховання та громадську благодійність. У 1924 році була прийнята «Женевська Декларація», що мала на меті захистити мільйони дітей, які залишились у надзвичайно важких умовах після Першої світової війни. У 1920 році Еглантайн Джебб, президент фонду «Save the Children» та міжнародний Комітет Червоного Хреста вирішили створити Міжнародний Союз «Save the Children». Дуже швидко відділи цієї міжнародної організації в багатьох країнах світу розпочали активну допомогу дітям, які постраждали після Першої Світової війни.

Загальновідомим є факт, що в Російській імперії дитяча безпритульність на державному рівні вперше була визнана в 1914 році. Програма боротьби з безпритульними дітьми, окреслена царським урядом на Всеросійській нараді 1915 р. щодо догляду дитинства, не виконувалася через брак коштів. Нечисленні державні дитячі будинки були створені лише для немовлят. Дітьми старшого віку піклувалися окремі благодійні товариства, міські управи, земства, приватні особи, які відкривали притулки для нужденного дитинства. До того ж, багато притулків було створено й при монастирях. До революції в Україні діяло кілька десятків таких товариств. Найбільш великими й відомими з них були Римсько-Католицьке благодійне товариство; Дамське благодійне товариство; Товариство подання хворим дітям в Києві тощо. Однак, ці заклади створювалися як благодійні установи соціальної опіки дітей бідноти, які забезпечували лише матеріальне існування дитини, до їх компетенції не входили виховні й освітні функції. Кількість притулків та чисельність дітей у них установлювали самі товариства, що в багатьох випадках не відображало реальних потреб допомоги нужденному дитинству (Нагорний, 1995, с. 35).

Неповнолітні правопорушники в Україні, які ще не досягли 14-річного віку, направлялися до виправно-виховних установ, що стали створюватися в останній чверті XIX століття за рахунок благодійних товариств, земств, міських органів самоуправління та окремих громадських організацій.

У ході наукового пошуку встановлено, що перші виправні притулки виникли в Росії після виходу Закону від 5 грудня 1866 року. Означений документ нормував створення державних та приватних виправних притулків для неповнолітніх правопорушників, яким ще не виповнилося 17 років. До виправних шкіл приймалися на поруки діти, яких суд засудив за бродяжництво, проституцію, крадіжки тощо. У 1910 році під впливом західно-європейських зразків Петербурзький з'їзд судів започаткував створення спеціальної, відокремленої системи суду для неповнолітніх. Батьківщиною дитячих судів була Австралія, звідки означена система боротьби з дитячими правопорушеннями перейшла до Америки та Європи. Перший дитячий суд було створено в Росії в 1910 р. у м. Петроград. У 1912 році подібні суди було організовано в Одесі та Москві, згодом у Харкові та інших великих містах України (Футер, 1926, с. 93).

Загальні риси організації та діяльності дитячих судів за кордоном та в Росії в цілому співпадали. Характерною особливістю їх діяльності було застосування заходів педагогічного впливу до неповнолітніх злочинців. Взагалі, дитячі суди мали подвійний характер.

Встановлено, що у грудні 1917 року було створено Відділ з охорони материнства та дитинства, почали відкриватися перші інтернатні установи. Всі притулки, сирітські будинки, колишні кадетські корпуси та інститути шляхетних дівчат були передані Народному комітету освіти й перетворені в дитячі будинки.

У лютому 1919 року при Наркомосвіти була створена Рада захисту дітей під керівництвом А. Луначарського; створювалися республіканські та місцеві Ради захисту дітей (РЗД). В Україні вони з'явилися в березні 1919 року при Наркоматі соціального забезпечення. Очолив республіканську Раду нарком соціального забезпечення М. Зубков. На Раду покладалися завдання забезпечення дитині належних умов фізичного й духовного розвитку, боротьба з дитячою смертністю, нагляд за умовами життя дітей та дитячим харчуванням, боротьба з дитячою безпритульністю, злочинністю, жебрацтвом, охорона материнства тощо.

З'ясовано, що серед форм діяльності Ради захисту дітей найбільш розповсюдженими були пошук приміщень для розташування дитячих будинків, розширення мережі безкоштовних їдалень і контроль за їх діяльністю. З ініціативи та під керівництвом РЗД було проведено «Тижні захисту дітей», «Дні голодних дітей», суботники, під час яких робітники і службовці відпрацьовували дні та перераховували частину заробітної платні на допомогу бездоглядним та безпритульним дітям.

У 1920 р. Народний комісаріат освіти України видав «Декларацію про соціальне виховання дітей», у якій дитячий будинок визнався найкращою формою виховання дітей» (Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей, 1920, с. 3). Декларація вказувала на необхідність виховання дітей у дусі комунізму, трудового виховання, поєднання навчання й виховання в одному процесі. Народний комісаріат освіти УСРР за основу брав не школу, а соціальне виховання, а замість шкіл рекомендував дитячі будинки та дитячі комуни.

У середині 1920-х рр. органи боротьби з безпритульністю приходять до розуміння необхідності боротьби вже не з самою безпритульністю, а з причинами її виникнення. Це призвело до впровадження профілактичних заходів, унаслідок чого вулична безпритульність почала втрачати ознаки масового явища (Зінченко, 2002, с. 8). Під профілактикою безпритульності розуміється боротьба з бездоглядністю, до якої активно залучалася громадськість. Основними формами профілактичної роботи були обстеження умов виховання дітей в сім'ях, стосовно яких надходили повідомлення про порушення прав неповнолітніх або скоєння ними самими правопорушень, виявлення випадків зловживань батьківськими правами. Довгий час істотною проблемою профілактики бездоглядності була відсутність правової бази застосування таких форм влаштування дітей, як усиновлення та опіка. Із сімейних форм піклування активно використовувався лише патронат (Анатольєва, 2009, с. 173). Зауважимо, що це негативно впливало на масштаби й ефективність роботи. Форми підтримки громадськістю безпритульних дітей були також різні: від епізодичної участі в тих чи інших заходах – до створення постійно діючих органів. Суспільними організаціями допомоги дітям були Український Червоний Хрест, осередки товариства «Друзі дітей» тощо. Разом із державними органами вони проводили такі форми боротьби з безпритульністю: підбір дітей з вулиці, розміщення їх у дитячі установи, патрунування, реевакуація російських дітей, працевлаштування підлітків, проведення тижнів та місячників допомоги дітям, проведення профілактичних заходів (Виноградова-Бондаренко, 2001, с. 11-12).

До кінця 1920-х років були досягнуті певні позитивні результати: в містах різко скоротилася чисельність безпритульних, функціонували дитячі установи різного типу, у яких дитина поза сім'єю могла отримати соціальну допомогу. Однак, незважаючи на зусилля держави, умови життя в дитячих установах, у які потрапляла дитина, були вкрай незадовільними, що не дозволяє зробити висновок про остаточне рішення проблеми.

Початок наступного десятиліття пов'язаний із розширенням масових репресій, що знову різко загостило проблему дитячого сирітства. Суперечливість соціальної політики Радянської держави в цей період полягала в тому, що, з одного боку, воно постійно вирішувало задачу

побудови ефективної системи подолання дитячої безпритульності й бездоглядності, а, з іншого, – саме репресивна політика по відношенню до радянських громадян стала однією з основних причин руйнування сім'ї і нових витків масової дитячої безпритульності.

Відомо, що в першій третині ХХ ст. всесвітньо відомою стала дитяча трудова колонія ім. М. Горького (з 1927 р. комуна ім. Ф. Е. Дзержинського) під керівництвом А. Макаренка. Колонія ім. М. Горького відкрита Полтавським губернським відділом народної освіти 25 серпня 1920 р. на хуторі Триби, що за 6 км від Полтави. У березні 1921 р. закладу присвоєно ім'я Максима Горького. У листопаді 1921 р. колонія була переведена до с. Ковалівка та розташовувалася в колишньому маєтку В. Трепке. Від жовтня 1923 р. перебувала у віданні Наркомосу УСРР та стала «дослідно-показовою» серед закладів такого типу в Україні. Восени 1926 р. колонія була переведена за 8 км від Харкова до селища Куряж, де розташовувалася в будівлях закритого напередодні Курязького Свято-Преображенського монастиря.

Перша Світова та Громадянська війни залишили після себе 7 млн. безпритульних дітей, які часто ставали правопорушниками. Їх відправляли в дитячі будинки для «морально дефективних дітей». Антон Макаренко ж перетворив їх у трудові колонії, де в кожного підлітка був шанс почати нове життя (Хиллиг, 2013, с. 64).

Почавши небувалий педагогічний експеримент, А. Макаренко зумів перетворити потенційних злочинців в організованих, свідомих і активних членів суспільства. Педагог створив методику, в основу якої ліг принцип виховання особистості в колективі, через заперечення тези про незмінність уроджених властивостей дитини (поведінка дітей, на його думку, наслідок їх виховання).

У ході наукового пошуку встановлено, у досвіді Європи, зокрема в Польщі, з метою попередження поширення явища дитячої безпритульності, у період Першої світової війни було організовано Головну Опікунчу Раду. Цей орган був польською благодійною організацією з особливими повноваженнями, яка діяла під час обох світових воїн. До компетенції Ради входило: допомога притулкам, організація пунктів медичної допомоги, надання одягу, взуття, продуктів харчування. У 1926-1934 рр. створення прийомних сімей було єдиним варіантом виходу зі складної ситуації та величезною кількістю безпритульних дітей. Кількість полишених дітей постійно зростала, міські виховні будинки для немовлят були переповнені й не мали змоги розширити свою діяльність. З відома і під контролем Відділу опіки дітей-сиріт, покинутих немовлят передусім скеровували у прийомні сім'ї. При цьому на утримання однієї дитини щоденно виділяли 1,5 злотих (Дильонгова, 2007, с. 61).

Слід зазначити, що значний внесок у подолання дитячої безпритульності було зроблено відомим польським педагогом, лікарем Янушем Корчаком (Генрік Гольдшмідт). Він вважав, що допоможе бідній

дитині сьогодні, а завтра вона знову захворіє, може ще тяжче в силу соціальних умов, злиднів. Потрібно піклуватися про дітей весь час, навчати їх, змінювати світогляд. Це спонукало його в 1909 році вступити до єврейського товариства «Допомога сиротам» і невдовзі очолити «Дім Сиріт», збудований цим товариством.

Я. Корчак не лише любив дітей і вмів з ними спілкуватися, він винайшов принципово нову систему виховання. Діти в сиротинці жили як справжні повноцінні громадяни. Зокрема, в інтернаті, яким керував Я. Корчак, було заснувано товариський суд, де діти самі засуджували один одного за погані вчинки, наприклад, за вкрадений шоколад, чи образу. Підпасти під такий суд могли навіть учителі. Важливою умовою судової системи був гуманізм [Урсу, 2013, с. 147].

Велику увагу Я. Корчак приділяв зокрема трудовому вихованню. Діти допомагали по господарству, у бібліотеці, на кухні. За гарно виконану роботу діти отримували певні заохочення. Також існувала поштова система, система штрафів. В ідеях трудового та колективного виховання Я. Корчак близький до поглядів радянського педагога А. Макаренка.

Досліджуючи роботу А. Макаренка, маловідомим для широкого загалу залишається досвід роботи Охтирського дитячого містечка. Охтирське дитяче містечко було створено в 1921 р. у приміщеннях Свято-Троїцького чоловічого монастиря (м. Охтирка Сумська область). У 1922 році директором містечка було призначено Матвія Довгополюка. М. Довгополук народився 1893 року в м. Погребище, Вінницької області. Закінчив Ново-Олексіївський сільськогосподарський інститут та агропедагогічний інститут у м. Ленінград. Трудову діяльність розпочав агрономом в Охтирському повіті.

У нестабільно економічних умовах достатньо нелегке завдання мав вирішити директор Охтирського дитячого містечка – М. Довгополук. Необхідно було не тільки влаштовувати побут дітей, вести господарство, підтримувати в належному стані господарські будівлі, а й налагоджувати навчально-виховний процес. У спадщину вихованцям дитячого містечка від монастиря дісталось велике господарство, яке включало: орну землю, сади, худобу, водяний млин, пасіку, кузню, майстерні, що потребувало необхідного догляду щодня.

З архівних джерел відомо, що М. Довгополук вважав основою розвитку і становлення дитячого колективу виховання працею. Позитивна роль трудового виховання дітей відзначалася низкою всесвітньо відомих педагогів, зокрема Й. Песталоцці дійшов висновку про необхідність підкорення дитячої праці педагогічним вимогам і висунув принципово нове положення: дитяча праця здійснює позитивний вплив на дитину лише за умови, коли ставить перед собою виховні й моральні завдання. У А. Макаренка був власний досвід щодо органічного поєднання навчання з

продуктивною працею. Обов'язковою умовою докорінного поліпшення роботи з виховання безпритульних дітей педагог передбачав «вжити всіх заходів, щоб дитячі будинки перестали бути споживацькими закладами, а стали закладами трудового радянського соціалістичного виховання, щоб на них не треба було викидати десятки мільйонів карбованців» (Державний архів Харківської області, спр. 1060).

У пріоритетності трудового виховання Охтирське дитяче містечко не було виключенням, завдяки посильній праці вихованців створювалася певна внутрішня культура і благоустрій у містечку. Матвій Довгополук усвідомлював всю необхідність трудового виховання для згуртування колективу й прищеплення своїм учням різноманітних навичок, які стануть дітям у нагоді в самостійному дорослому житті.

У ході наукового пошуку встановлено, що у свою методику трудового виховання М. Довгополук включав щоденну роботу вихованців у містечку. Наприклад, всі вихованці по черзі обов'язково мали чергувати на кухні, у їдальні, пекарні, прибиранні території містечка тощо. На кухні діти слідкували за чистотою, у пекарні допомагали просіювати муку й місити тісто, у їдальні роздавати їжу, у бібліотеці відповідали за видачу і збереження книг, у клубі, спортзалі, класах – слідкували за збереженням наочних матеріалів та інвентарю. Слід зауважити, що ніхто з вихованців не відмовлявся від свого чергування. Ніхто з дітей не соромився мити підлогу, вікна, двері, слідкувати за чистотою приміщень (Державний архів Харківської області, спр. 1017).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, явище дитячої безпритульності й бездоглядності загрозливої форми набуло в багатьох країнах світу після першої світової війни. Розповсюдженню цього явища сприяв комплекс причин: економічних (безробіття, післявоєнна розруха, голод 1921-1923 рр.), соціальних (соціально-класова політика радянського уряду, масові епідемії), політичних (політичні репресії та депортації населення), психологічних (несприятливі умови для навчання та виховання дітей) та ін. Проведений нами аналіз дає підстави стверджувати, що Радянський Союз найбільше потерпав від такого соціального явища, як дитяча безпритульність. Політика замовчування проблеми давала лише збільшення кількості безпритульних дітей, що у 1920 рр. набула загрозливого характеру.

Лише з 1921 року на території СРСР починає проводитися активна політика по скороченню числа безпритульних дітей, зокрема, масово організовують свою роботу дитячі будинки, колонії-інтернати для неповнолітніх порушників, дитячі містечка тощо. Робота з безпритульними дітьми набуває систематичного характеру. Зокрема, всесвітньо відомим є ім'я А. Макаренка, який створив власну систему перевиховання дітей. У європейському досвіді більше уваги приділялося явищу профілактики дитячої бездоглядності. У Європі та Радянському Союзі найбільший спалах

безпритульних дітей припав на середину 1920 рр., крім дитячих будинків, однією з форм боротьби з безпритульними дітьми стали прийомні сім'ї, де витрати на дитину компенсувала влада. У Російській імперії ситуація з безпритульними дітьми стабілізувалася в 1930 рр. Важливим кроком у подоланні дитячої безпритульності став дозвіл більшовицької партії на діяльність міжнародних громадських благодійних організацій. Закордонні гуманітарні організації допомогли стабілізувати ситуацію з порятунком дітей, особливо безпритульних. Міжнародні благодійні організації стали джерелом коштів, яких бракувало радянській владі для вирішення проблеми.

Перспективним, на нашу думку, можуть бути дослідження пов'язані з оцінкою результативності та ефективності проведених заходів протидії дитячої безпритульності та бездоглядності в досліджуваний період.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Анатольєва, О. (2009). Державно-правовий захист неповнолітніх в УСРР (20-ті роки XX ст.). *Право України*, 4, 170-174 (Anatolieva, O. (2009) State-legal protection of under aged in the Ukrainian SSR (20's of the XX century.) *Law of Ukraine*, 4, 170-174).
2. Березівська, Л. (2007). Прихована реформа шкільної освіти в УРСР: причини, напрями, наслідки (30-ті роки XX ст.). *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка*, 36, 52-57 (Berezivska, L. (2007). Hidden reform of school education in the Ukrainian SSR: causes, directions and consequences (30-ies of the XX century). *Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko*, 36, 52-57).
3. Виноградова-Бондаренко, В. Є. (2001). *Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х рр. XX століття* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Київ (Vinogradova-Bondarenko, V. E. *Upbringing of homeless children in Ukraine in the 20's of the twentieth century* (PhD thesis). Kyiv).
4. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (1920). *Пролетарська освіта (Вінниця)*, 1, 2-4 (Declaration of the People's Commissar of the Ukrainian SSR on the social upbringing of children (1920). *Proletarian Education (Vinnytsia)*, 1, 2-4).
5. *Державний архів Харківської області, ф. Р-845, оп. 3, спр. 1017* (State archive of Kharkiv region, f. P-845, descr. 3, case 1017).
6. *Державний архів Харківської області, ф. Р-845, оп. 3, спр. 1060* (State archive of Kharkiv region, f. P-845, descr. 3, case 1060).
7. Дильонгова, Г. (2007). *Історія Польщі 1795–1990*. Київ: Києво-Могилянська Академія. (Dilongova, H. (2007). *History of Poland 1795–1990*. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy).
8. Зінченко, А. Г. (2002) *Дитяча безпритульність в Радянській Україні в 20-х – першій половині 30-х років XX століття* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Одеса (Zinchenko, A. H. *Child homelessness in Soviet Ukraine in the 20's – the first half of the 30's of the XX century* (PhD thesis abstract). Odesa).
9. Козлова, О. Г. (2015). Антикризове управління навчальним закладом: аспектний аналіз практичного досвіду А. Макаренка (1920-1928). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9, 47-56 (Kozlova, O. (2015). Anticrisis management of education institution: aspect analysis of practical experience of A. Makarenko (1920-1928). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9, 47-56).
10. Нагорний, М. (1995). *60 років на перехресті надій і тривог. Київський приймальник-розподільник для неповнолітніх у спогадах і документах*. Київ: «А.Л.Д.»

(Nahorny, M. (1995). *60 years at the crossroads of hopes and anxieties. Kiev Reception Center for under aged in memoirs and documents*. Kyiv: "ALD").

11. Урсу, Г. (2013). *Гуманістичний світогляд Януша Корчака («Як любити дітей»)*. Київ: Київські полоністичні студії (Ursu, H. (2013). *Humanistic world view of Janusz Korczak ("How to love children")*. Kiev: Kiev Polonistic Studios).

12. Футер, Д. (1926). *Из истории борьбы с детской преступностью и беспризорностью в России*. Москва (Futer, D. K. (1926). *From the history of the struggle against child crime and homelessness in Russia*. Moscow).

13. Хиллиг, Г. (2013). Макаренко нужно исследовать и сохранить – это наша общая задача. *Постметодика*, 4, 55-64 (Hilligg, H. (2013). *Makarenko needs to be explored and preserved – this is our common task. Post-Methodology*, 4, 55-64).

## РЕЗЮМЕ

**Козлова Елена, Штань Ольга.** Опыт преодоления детской беспризорности в СССР и Европе в 1920-1930 гг.

*В статье рассматривается проблема изучения социально-педагогического явления детской беспризорности в 1920-1930 гг. Выявлены основные группы причин (экономических, социальных, политических, психологических) появления беспризорных детей в Украине, СССР и Европе. Проанализирован отечественный и международный опыт преодоления массового социально-педагогического явления детской беспризорности. Предпринята попытка доказать, что появление специализированных учреждений социального воспитания в исследуемый период, внесла положительные коррективы в преодоление явлений беспризорности и безнадзорности детей.*

**Ключевые слова:** беспризорные дети, безнадзорность, опыт преодоления детской беспризорности, СССР, Европа, 1920-1930 гг.

## SUMMARY

**Kozlova Olena, Shtan Olha.** Experience of avoiding child homelessness in the USSR and Europe in the 1920-1930's.

*The article deals with the issue of the socio-pedagogical phenomenon of child homelessness in the 1920-1930's. The overcoming of child homelessness and neglect during the mentioned period as a threatening social anomaly required urgent measures from state authorities and the public. The main reasons (economic, social, political, psychological) of emergence of child homelessness in Ukraine, in the USSR and Europe are found out. The Ukrainian and foreign experience of avoiding the social-pedagogical phenomenon of child homelessness is analyzed. In order to achieve the aim of the study, such research methods as general science method (analysis, synthesis, analogy, comparison, generalization); specific scientific methods (terminological, historically-comparative) are used. An attempt is made to prove that emergence of specialized institutions of social education in the period under study made positive corrections in overcoming the phenomena of child homelessness and neglect. It is established that the phenomenon of child homelessness has become threatening in many countries of the world after the World War I. The combination of such reasons as economic, social, political, psychological and others, influenced the distribution of this phenomenon. Our investigation gives grounds to assert that the Soviet Union (which included part of the territory of Ukraine) suffered the most of such social phenomenon as child homelessness. An important step in avoiding the phenomenon of child homelessness was permission of the Bolshevik Party for the activities of international public charitable organizations. Foreign humanitarian organizations helped to stabilize the situation with the salvation of children, especially neglected. It is found out, that international charity organizations became the source of finances and that the Soviet*



*authorities lacked in order to solve the investigated problem. The Civil organizations for the help of children were the Ukrainian Red Cross and the branches of Friends of Children Company. Public organizations, together with government agencies, provided the following forms of overcoming child homelessness: taking children away from the street, placement of children in special institutions, patronage, weeks and months of child care. There were preventive measures, which included material assistance to children from suffering families, providing food products, keeping health-improving companies, etc. Perspective, in our opinion, may be research related to the assessment of the effectiveness of the measures taken to overcome child homelessness and neglect in the mentioned period.*

**Key words:** homeless children, neglect, experience of overcoming child homelessness, USSR, Europe, 1920-1930.

УДК 378.091(477)«19/20»

**Ірина Михайличенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-4394-3127

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/145-156

## **ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (СЕРЕДИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)**

*У представлений публікації висвітлено розвиток вищої педагогічної освіти в Україні на межі ХХ–ХХІ століть. Проведено огляд останніх досліджень з окресленої проблематики. Здійснено ретроспективний аналіз передумов розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Виокремлено глобальні та локальні тенденції розвитку вищої освіти в Україні та світі. Наведено провідні чинники, що впливають на розвиток освіти України на сучасному етапі. Проаналізовано етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, зокрема: відновлення, проміжний, становлення, євроінтеграційний.*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, вища освіта, глобальні тенденції, чинники розвитку, етапи, глобалізація, академічна мобільність.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток Української держави продукує низку позитивних перетворень у різних сферах життєдіяльності, що вимагає від громадян не лише нового бачення та особистісного ставлення до цих процесів, а й гнучкості та адаптивності до зазначених якісних змін. Адже розвиток України значною мірою залежить від інноваційного потенціалу суспільства, уміння швидко орієнтуватися в інформаційних потоках, приймати нестандартні рішення, нести відповідальність за їх наслідки. Однією з ключових сфер трансформації кожного громадянина і держави в цілому є сфера освіти. Як зазначає В. Огнев'юк: «Для того, щоб упевнено стати поряд із провідними націями світу й посісти гідне місце у світовому співтоваристві, Україна за допомогою своєї системи освіти має не тільки готувати кваліфікованих фахівців, але й формувати соціально-зрілих, відповідальних, культурних, духовно зрілих громадян країни» (Огнев'юк, 2003).

За останні десятиліття українська вища освіта загалом та педагогічна зокрема зазнала складних трансформаційних процесів, пов'язаних із реформуванням усіх напрямів педагогічної діяльності в закладах вищої освіти. У світлі цих перетворень виникла нагальна потреба прослідкувати та проаналізувати весь шлях цих трансформацій для використання набутого досвіду на сучасному етапі.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вивчаючи питання розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, було проаналізовано як історико-педагогічну літературу, так і наукові публікації пошукового характеру.

Серед сучасних досліджень з означеної проблематики заслуговують на увагу наступні: В. Курило, яка в науковій розвідці «Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті» розкриває специфіку надання освітніх послуг у досліджуваному регіоні; Г. Кловак у публікації «Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX ст.)» обґрунтовує сутність дослідницької педагогічної діяльності, розкриває процес становлення та розвитку дослідницької діяльності як складової роботи педагога на різних її етапах; О. Глузман у праці «Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине» розкриває історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому та національному контексті; І. Важинський у праці «Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.)» здійснює науковий аналіз та теоретичне обґрунтування цілісного процесу становлення та розвитку педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні тощо. Сучасному етапу розвитку вітчизняної освіти присвячена праця С. Клепка «Модернізаційні процеси в сучасній освіті», де науковець акцентує увагу на актуальних проблемах освіти й освітньої політики, визначає оптимальний шлях розвитку системи освіти України в європейському контексті. Отже, питання розвитку вищої педагогічної освіти отримало широке висвітлення у працях сучасних українських учених. Проте, аспект вивчення тенденцій та чинників цього процесу не дістав належного висвітлення, що вимагає ґрунтового теоретичного дослідження для становлення історичних передумов та етапів розвитку ланки вищої педагогічної освіти України.

**Мета статті** – виокремити та проаналізувати тенденції розвитку вищої педагогічної освіти України в середині XX – на початку XXI століть.

**Методи дослідження.** У процесі розробки досліджуваного питання було використано комплекс загальнонаукових методів: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, класифікація, які забезпечили можливість узагальнення провідних ідей та наукових підходів щодо розвитку вищої освіти в Україні, що становлять теоретико-методологічну основу досліджуваної проблеми; ретроспективний аналіз, що дав змогу виявити

чинники розвитку, визначити й обґрунтувати етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток вищої освіти в Україні відбувався на тлі зміни історичних, політичних, соціальних та економічних умов. Аналіз історичних документів, законодавчих актів щодо освітньої політики України та досліджень проблеми розвитку вищої педагогічної освіти вітчизняними науковцями дозволив виокремити основні передумови розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в середині ХХ – на початку ХХІ століть.

Як свідчать історичні джерела (Лузан, 2010), першими університетами на теренах України були Харківський (1805 р.), Київський (1834 р.), Одеський (1865 р.). Організація навчального процесу в зазначених закладах освіти була майже такою, як і в західноєвропейських університетах, однак, на відміну від останніх, у цих університетах не було богословських факультетів. За кваліфікацією проводилася підготовка чиновників, юристів, працівників освіти.

Наступним кроком у розвитку вищої педагогічної освіти стало створення в Україні технічних, медичних, педагогічних та інших спеціалізованих закладів вищої освіти. Так, у 1850–1880 роках відкриваються інститути: Ніжинський історико-філологічний, Глухівський учительський та інші.

У період 1917–1920 років українська Центральна Рада розпочала реформування вищої освіти з відкриття українських кафедр у ЗВО на всій території України. Відсутність або мала численність кваліфікованих робітників із вищою технічною освітою привело до того, що влада постановила створити ЗВО, які б інтегрували в себе науку і виробництво. На початку 20-х років в Україні з'явилися й інші заклади вищої освіти нового типу – інститути народної освіти, які готували фахівців із професійної освіти та виховання. Радянська влада зробила досить багато для становлення і розвитку освіти та науки України. Таким чином, у державі значно зросла кількість закладів вищої освіти.

Велика Вітчизняна війна 1941–1944 рр. та німецька окупація на декілька років зупинили розвиток вищої педагогічної освіти в Україні. Усі ЗВО були евакуйовані в східні райони СРСР і тільки наприкінці 1943 року заклади освіти почали повертати до рідних міст. Таким чином, почався післявоєнний період і новий виток у розвитку вищої педагогічної освіти в Україні (Передерій, 2009).

До середини 90-х років ХХ ст. майже не було спроб дослідників узагальнити досягнення української педагогіки, адже вважалося, що на той час існувала єдина радянська педагогічна наука. Сьогодні в українській педагогіці відбувається перегляд усталених уявлень, трансформація методологічних засад, пошук нових концепцій. Безперечним є те, що такі періоди розвитку викликають особливий інтерес істориків науки.

Про це свідчать роботи науковців, які зробили значний внесок у дослідження окремих історичних аспектів розвитку української педагогіки, а саме: здійснили реконструкцію біографій та аналіз творчого доробку видатних українських учених-педагогів, дослідили історичний розвиток тих чи інших понять, ідей, проблем, теорій, визначили історичні етапи становлення педагогіки в Україні (О. Сухомлинська); відтворили історію наукових закладів і науково-педагогічних шкіл (В. Курило, В. Лозова, І. Прокопенко, І. Сіра, Б. Ступарик, М. Ярмаченко та ін.); здійснили порівняльний аналіз розвитку вітчизняної педагогічної науки в загальноєвропейському контексті (А. Сбруєва) тощо.

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується орієнтацією змістового та організаційного компонентів на європейські стандарти. Україна ввійшла до Європейського освітнього простору і траєкторія подальшого розвитку вищої освіти визначається європейськими та загальносвітовими тенденціями.

Поняття «тенденція» тлумачиться як (від лат. *tendo* – направляю, прагну) – можливість тих чи інших подій розвиватися в заданому напрямі (Велика радянська енциклопедія). Академічний тлумачний словник української мови визначає «тенденцію» як напрям розвитку чого-небудь (Академічний тлумачний словник української мови). Отже, можемо констатувати, що тенденція розвитку освіти – це напрям розвитку освітніх процесів під впливом певних зовнішніх та внутрішніх чинників. Академік В. Кремінь робить наголос: «... освіта в XXI столітті – це далеко не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це фактор соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки» (Кремінь, 2003).

Констатуємо, що освітня система будь-якої країни не може існувати відокремлено і, безперечно, існує й розвивається в межах глобального освітнього простору, на розвиток сучасної української освіти впливають глобальні тенденції, до яких відносимо:

- прискорення темпів розвитку суспільства і як наслідок – необхідність підготовки до життя в умовах, що швидко змінюються;
- перехід до інформаційного суспільства, суспільства знань, значне розширення масштабів міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливу важливість набувають фактори комунікабельності й толерантності;
- масове прагнення до здобуття вищої освіти;
- демократизація суспільства, розширення можливостей політичного й соціального вибору, що викликає необхідність підвищення рівня готовності громадян до такого вибору;
- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої й малокваліфікованої праці, глибокі структурні

зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації й перепідготовки працівників (Байденко, 2010).

На розвиток системи вищої освіти впливають також такі чинники, які можна вважати глобальними (Кремінь, 2003):

- глобалізація соціально-економічних процесів і пов'язана з нею інтернаціоналізація ринку освітніх послуг;
- розвиток інноваційних освітніх технологій;
- лібералізація адміністративного управління освітою з боку держави;
- дефіцит державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти.

Виділені тенденції світового розвитку визначають взаємопов'язані тенденції у сфері вищої освіти: підвищення освітнього рівня населення; інтернаціоналізацію вищої освіти; активний розвиток самоуправління ЗВО – їх автономію.

Означені тенденції, у свою чергу, задають основні вектори державної політики у сфері вищої освіти: підвищення доступності освіти; забезпечення якості освіти; підвищення фінансової ефективності в секторі вищої освіти.

Переважає більшість дослідників до основних тенденцій розвитку вищої освіти відносять глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію, демократизацію, неперервність, гуманізацію, гуманітаризацію, навчання впродовж життя, відкритість освіти, автономізацію освіти.

Глобалізація сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій спричинила формування глобального міжнародного освітнього середовища, яке відкриває шлях до інтеграції освітніх систем різних країн, формування єдиного ринку освітніх програм у світовому освітньому просторі.

Інтернаціоналізація освіти – це різноманітні заходи і програми, які впроваджують університети та уряди у відповідь на глобалізацію. Інтернаціоналізація освіти означає вільний академічний обмін викладачами і студентами між вишами різних країн, а також створення єдиних спеціальних навчальних програм.

На думку М. Головань, інтернаціоналізація в галузі вищої освіти веде до інтеграції окремих вишів і освітніх систем, а глобалізація, у свою чергу, – до їхньої конкуренції. Усі ці тенденції та закономірності мають властивість до взаємозв'язку та взаємопроникнення (Головань, 2011).

Звертаючись до власне вітчизняних реалій, можемо прослідкувати такі тенденції:

- демографічні – число студентів за останні двадцять років в Україні знизилося майже вдвічі, а штат учителів залишився майже сталим. Ця ситуація говорить про неефективне використання коштів, які витрачаються на утримання надлишкового штату та надлишкових площ, що можуть бути витраченими, наприклад, на збільшення зарплат викладачам з одночасним скороченням їх штату. Адже, порівняно з країнами

Європейського Союзу кількість ЗВО залишається великою. Тому, як зазначає В. Луговий: «Якими болісними не були би процеси консолідації й укрупнення ВНЗ, але без цього не обійтись» (Луговий, 2009).

– економічні – в Україні досі домінує державне фінансування освіти. Унаслідок фінансово-економічної кризи у 2009 р. загальний обсяг видатків зведеного бюджету знизився, а видатки на освіту та вищу освіту зросли. Це говорить про спроби Уряду України здійснювати належне фінансування освітянської діяльності відповідно до взятих зобов'язань, на пріоритетних принципах;

– академічні – збільшується академічна мобільність студентів у межах європейських освітніх програм. Водночас українські заклади вищої освіти створюють більш привабливий освітній простір для іноземних громадян, що сприяло значному збільшенню контингенту іноземних студентів.

Серед інших глобальних тенденцій, які формують український освітній простір можемо назвати такі:

- міжнародну мобільність студентів;
- зміну характеру викладання, навчання й освітніх програм;
- зростання значення забезпечення якості освіти, підзвітності й кваліфікаційних структур;
- зміна фінансування вищої освіти і посилення дискусії на тему «суспільне благо – особисте благо»;
- зростання кількості приватних закладів вищої освіти, які пропонують свої послуги студентам, які не задовольняють вимогам державних закладів освіти; розповсюдження інформаційних і комунікаційних технологій;
- тенденції пов'язані з демографічними змінами – контингент студентів стане більш різноманітним з більшою кількістю іноземних студентів, студентів старших вікових груп, з неповним навчальним днем;
- тенденції пов'язані з наслідками економічної кризи – вищі навчальні заклади стикаються з суттєвим зменшенням державного фінансування (Головань, 2011).

На основі аналізу глобальних змін, які формують український освітній простір, констатуємо, що усвідомлення й урахування названих тенденцій дозволить прискорити розвиток вітчизняної вищої педагогічної освіти, сприятиме посиленню її позитивного впливу на вдосконалення системи освіти (Адаменко та Курило, 2012). Цієї ж думки дотримуються М. Євтух та І. Волощук: «Ні в кого не викликає сумніву теза, що тільки завдяки якісній підготовці фахівців можна забезпечити інноваційний розвиток, уникнути економічного колапсу, а отже, зберегти державну незалежність України» (Євтух та Волощук, 2008).

Спираючись на дослідження та історико-педагогічні джерела, у контексті нашої роботи було зроблено спробу виокремити етапи розвитку вітчизняної вищої педагогічної освіти в середині XX – на початку XXI століть.

Зокрема: етап відновлення – (50–60-ті рр. XX ст.); проміжний етап – (70–80-ті роки XX ст.); етап становлення – (90-ті роки XX ст.); євроінтеграційний етап – (2000 – донині). У ході історико-педагогічного опису ми врахували комплекс чинників, що впливали на розвиток вищої освіти в Україні на кожному етапі, зокрема було виокремлено соціально-економічний, ідеологічний та організаційно-педагогічний чинники.

Таблиця 1

**Етапи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні  
в середині XX – на початку XXI століть**

| Етапи                                    | Чинники   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | Соціально-економічний   | Ідеологічний  | Організаційно-педагогічний  |
| Етап відновлення (50–60-ті рр. XX ст.)   | - відновлення та розбудова країни в післявоєнний період;<br>- нагальна потреба фахівців з вищою освітою                                 | - сприяння поширенню освіти серед населення як засобу пропагування «радянського» способу життя;<br>- постанова про розвиток заочної освіти для молоді без відриву від виробництва | - організація заочної форми навчання;<br>- укрупнення спеціальностей, розширення профілю фахівців   |
| Етап проміжний (70–80-ті роки XX ст.)    | - підсумковий період розвитку української вищої освіти в складі радянської держави;<br>- населення України все більше цінує вищу освіту | - створюються передумови для принципових змін у вищій освіті України, які відбудуться в наступний період  | - екстенсивний шлях розвитку вищої освіти – збільшення кількості науковців, кількості досліджень, що створювало умови для накопичення та узагальнення наукової інформації |
| Етап становлення (90-ті роки XX ст.)     | - проголошення незалежності України;<br>- економічна криза  | - відродження патріотичного та національного компоненту освіти;<br>- прийнято низку документів, спрямованих на подальший розвиток системи вищої освіти                            | - відроджуються кращі надбання та досвід систем Радянської вищої освіти та впроваджуються досягнення країн Європи   |
| Етап – євроінтеграційний (2000 – донині) | - приєднання України до Болонського процесу   | - розробка нових стратегій та методів навчання  | - інтеграція української системи вищої освіти в загальноєвропейському просторі  |

Отже, розглянемо більш детально специфіку розвитку вищої педагогічної освіти в Україні на кожному з визначених етапів.

Етап відновлення – (50–60-ті рр. XX ст.). У післявоєнний період в Україні виникла потреба у збільшенні кількості фахівців з вищою освітою з метою відновлення зруйнованої країни. Однак, за браком коштів, у 1946 році була прийнята постанова про розвиток заочної освіти для молоді. Запропонована форма навчання надавала можливість здобути спеціальність без відриву від виробництва. Таким чином, на основі зазначеної постанови у вишах Української Республіки почали працювати заочні відділення.

Поділяємо думку А. Король про те, що розвиток вищої освіти на той час спрямовувався партійними постановами і завданнями, визначеними з орієнтацією на партію та сформульованими керівниками педагогічної науки України (Король, 2016).

Однак, недостатня увага приділялася вирішенню проблеми змісту освіти. У зазначений період в Україні формується група видатних науковців, увага яких зосереджується на дидактичних проблемах, що обумовлює поглиблення відповідних наукових пошуків та створення більш ґрунтовних дидактичних досліджень. У зазначеній групі видатних науковців виокремлюють імена А. Алексюк, В. Онищук, В. Сухомлинського. Головні надбання того часу – накопичення емпіричного матеріалу щодо вивчення засобів і методів навчання, форм навчальної роботи, використання ТЗН, політехнічного та програмованого навчання.

Проміжний етап – (70–80-ті роки XX ст.). Характерною рисою цього етапу був екстенсивний шлях розвитку вищої освіти – збільшення кількості науковців, кількості досліджень, що створювало умови для накопичення й узагальнення наукової інформації. У другій половині 80-х років XX ст. населення України стало більше цінувати вищу освіту, ця тенденція продовжується і нині. Таким чином, проміжний етап став заключним, підсумковим етапом розвитку української вищої освіти у складі радянської держави. Саме в 70–80-ті роки виникли передумови для розвитку принципових змін у вищій освіті України, що відносять до наступного періоду.

Етап становлення – (90-ті роки XX ст.). Цей етап розвитку вищої освіти України почався після проголошення її незалежності. У зазначений період у державі відроджуються кращі надбання та досвід систем Радянської вищої освіти, а також активно впроваджуються досягнення країн Європи. У 90-ті роки XX ст. в Україні було прийнято низку документів, спрямованих на подальший розвиток системи вищої освіти. Це Державна національна програма «Освіта Україна XXI століття» (1992 р.), Закон України «Про освіту» (1993 р.).

Не випадково, що в окреслений період науковці розглядають такі актуальні проблеми, як конструювання та інтеграцію змісту навчання, опрацювання різнорівневих навчальних програм і навчальних модулів, розробка



стандартів вищої педагогічної освіти тощо. Таким чином, значно зростає увага педагогів-науковців і практиків до вивчення проблем змісту освіти.

Так, зазначений етап знаменує початок формування нової парадигми, орієнтованої не на знання, уміння та навички, а на розвиток особистості на основі знань, умінь та навичок. У 90-ті роки відбувається відмова від єдиної та одноманітної моделі навчання та формуються єдині методологічні засади нової парадигми освітнього процесу:

- орієнтація навчання на розвиток особистості;
- рівнева та профільна диференціація;
- демократичність та гуманістичність освіти;
- цілісне психолого-педагогічне проектування навчального процесу, освітнього середовища;
- технологічність, варіативність;
- орієнтація змісту освіти на загальнолюдські та національні цінності, полікультурність.

Євроінтеграційний етап – (2000 – донині). Найвизначнішою віхою цього етапу було приєднання України у 2005 році до Болонського процесу, що призвело до інтеграції української системи вищої освіти в загальноєвропейську. Повністю цей процес мав завершитися до 2010 року. Однак цього повною мірою не сталося з декількох причин, зокрема: не досить активно є академічна мобільність студентів і викладачів; на недостатньому рівні знаходиться автономія вишів; відбулося зменшення кількості аудиторних годин і збільшення їх кількості на самостійне опрацювання матеріалу тощо. Проте, завершено перехід на двоциклічне навчання (бакалавр, магістр), запроваджено академічну свободу студентів щодо вибору спеціальності навчання в магістратурі. Ми погоджуємося з думкою В. Андрущенка, що «... освіта має формувати людину як патріота і громадянина. Повага до народів світу стає осмисленою цінністю лише тоді, коли спирається на повагу до власного народу, власної культури, історичної традиції, батьківських духовних цінностей мови» (Андрущенко, 2001).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, сучасна вища педагогічна освіта України пройшла довгий шлях становлення та розвитку. Як свідчать історичні джерела, провідною тенденцією на всіх етапах її розвитку була практична спрямованість та високі академічні стандарти викладання. Серед визначальних тенденцій, які формують простір сучасної української вищої педагогічної освіти, виокремлюємо демографічну, економічну та академічну. Соціальні зміни, що відбулися на зламі ХХ – ХХІ століть, призвели до значної трансформації освітньої сфери: підвищення ролі освіти, розвиток суспільного й особистого усвідомлення освіти як цінності; формування і стійке функціонування та розвиток освіти як системи; удосконалення змісту, технологій та засобів навчально-пізнавальної діяльності. Сучасний етап розвитку вітчизняної вищої освіти характеризується

орієнтацією на європейські та загальносвітові тенденції розвитку, серед яких міжнародна мобільність студентів, зростання кількості приватних закладів вищої освіти, контингент студентів з більшою кількістю іноземних студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми й передбачає здійснення наступних кроків, спрямованих на вивчення особливостей функціонування регіональних і національних систем вищої педагогічної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко, О., Курило В. (2012). Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття. *Рідна школа*, 4-5, 39-43 (Adameko, O., Kurylo, V. (2012). The features and trends of the development of pedagogical science in Ukraine in the second half of the XXth century. *Native school*, 4-5, 39-43).
2. Академічний тлумачний словник української мови. Режим доступу: <http://sum.in.ua/> (*Academic Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language*. Retrieved from: <http://sum.in.ua/>).
3. Андрущенко, В. П. (2001). Вийти за межі моделі «Розвитку навздогін». *Віче*, 10, 78-90 (Andrushchenko, V. P. (2001). Go beyond the model of "Development of the approach". *Viche*, 10, 78-90).
4. Велика радянська енциклопедія. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F> (*Great Soviet Encyclopedia*. Retrieved from: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F>).
5. Головань, М. (2011). Проблеми сучасної педагогічної освіти. *Серія: педагогіка і психологія. Збірник статей*, 31, 203-211 (Holovan, M. (2011). Problems of modern pedagogical education. *Series: pedagogy and psychology. Collection of articles*, 31, 203-211).
6. Євтух, М. В., Волощук, І. С. (2008). Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства. *Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України*, 1 (58), 70-74 (Evtukh, M., Voloshchuk, I. (2008). Ensuring the quality of higher education – an important condition for the innovative development of the state and society. *Pedagogics and Psychology: Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 1 (58), 70-74).
7. Козлова, О. Г., Кочубей, Н. В. (2010). Вища освіта України та Болонський процес: академічна мобільність. *Суми: Університетська книга* (Kozlova, O., Kochubei, N. (2010). *Higher education of Ukraine and Bologna process: academic mobility*. Sumy: University book).
8. Король, А. (2016). Вища освіта України: етапи розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1 (52), 97 (Korol, A. (2016). The higher education in Ukraine: the stages of development. *Scientific bulletin of the Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynskyi, Pedagogical sciences*, 1 (52), 97).
9. Кремень, В. Г. (2003). *Освіта і наука України: шляхом модернізації (факти, роздуми, перспективи)*. К: Грамота (Kremin, V. (2003). *Education and science of Ukraine: the way of modernization (facts, reflections, perspectives)*. K.: Gramota).
10. Луговий, В. І. (2009). Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій. *Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України*, 1 (62), 5-17 (Luhovyi, V. (2009). Realization of the principles and

priorities of the Bologna process in the higher school of Ukraine: the time of discussions and the time of action. *Pedagogics and Psychology: Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 1 (62), 5-17).

11. Лузан, П. Г., Васюк, О. В. (2010). *Історія педагогіки та освіти*. К.: ДАККіМ (Luzan, P., Vasiuk O. (2010). *History of pedagogy and education*. K.: DAKKKiM).

12. Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку* (автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03). Київ (Ohneviuk, V. O. (2003). *Education in the system of values of sustainable human development* (DSc thesis abstract). Kyiv).

13. *Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения*. (2010). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (*The main tendencies of the development of higher education: global and Bologna changes*. (2010). M.: Research Center for Quality Problems of Specialist Training)

14. Передерій, І. Г. (2009). *Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект*. Полтава: Видво ПолтНТУ (Perederii, I. (2009). *The development of the national education system in Ukraine in the era of the Central Rada: the historical aspect*. Poltava: PoltNTU).

15. Сбруєва, А. А. (1999). *Порівняльна педагогіка*. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ (Sbruieva, A. (1999). *Comparative Pedagogy*. Sumy: Editorial and Publishing Department of the SDPU).

16. Туркот, Т. І. *Зародження і розвиток вищої школи в Україні*. Режим доступу: <http://wesudents.com.ua/glavy/50446-zarodjennearozvitok-vischo-shkoli-v-ukran.html> (Turkot, T. *The origin and development of higher education in Ukraine*. Retrieved from: <http://wesudents.com.ua/glavy/50446-zarodjennearozvitok-vischo-shkoli-v-ukran.html>)

## РЕЗЮМЕ

**Михайличенко Ирина.** Тенденции развития высшего педагогического образования в Украине (середина XX – начало XXI столетия).

Публикация посвящена рассмотрению вопроса развития высшего педагогического образования в Украине на рубеже XX–XXI веков. Проведен обзор последних исследований названной проблемы. Осуществлен ретроспективный анализ предпосылок развития высшего педагогического образования в Украине. Определены глобальные и локальные тенденции развития высшего образования в Украине и мире. Приведены ведущие факторы, влияющие на развитие образования Украины на современном этапе. Выделены и охарактеризованы этапы развития высшего педагогического образования в Украине, в частности: восстановление, промежуточный, становления, евроинтеграционный.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, высшее образование, глобальные тенденции, факторы развития, этапы, глобализация, академическая мобильность.

## SUMMARY

**Mykhailychenko Iryna.** Tendencies of higher pedagogical education development in Ukraine (middle of the XX – beginning of the XXI century).

The article is devoted to the consideration of the issue of development of higher pedagogical education in Ukraine at the turn of the XX–XXI centuries. A review of recent studies of the problem is made. A retrospective analysis of the prerequisites for the development of higher pedagogical education in Ukraine is conducted. The global and local trends in the development of higher education in Ukraine and in the world are outlined. The

*leading factors affecting development of Ukrainian education at the present stage are presented. The stages of development of higher pedagogical education in Ukraine, in particular: restoration, intermediate, formation, European integration, are characterized.*

*Modern higher pedagogical education in Ukraine has gone a long way of becoming and developing. According to historical sources, the main trend at all stages of its development was practical orientation and high academic standards of teaching. The social changes that took place at the turn of the twentieth and twenty-first centuries led to a significant transformation of the educational sphere: the role of education, development of social and personal awareness of education as a value; formation and sustainable functioning and development of education as a system; improvement of content, technologies and means of educational and cognitive activity. The current stage of development of domestic higher education is characterized by an orientation towards European and world development trends, including international student mobility, the growth of the number of private higher education institutions, and the contingent of students is more diverse with a larger number of foreign students.*

*At the current stage of development of the Ukrainian state, a number of positive changes are taking place in many areas, which requires citizens to have a new vision, personal attitude to these processes, flexibility and adaptability. After all, Ukraine's development depends to a large extent on the innovative potential of society, the ability to quickly navigate information flows, to make non-standard decisions, to bear responsibility for their consequences. One of the key areas of transformation of society and state is the sphere of education.*

*In recent decades, Ukrainian higher education in general and pedagogical in particular, have undergone complex transformational processes related to the reforming of all levels of pedagogical activity that takes place in institutions of higher education. In the light of this, there is an urgent need to follow and analyze the whole path of these transformations in order to utilize the experience gained at the present stage.*

**Key words:** *pedagogical education, higher education, global trends, factors of development, stages, globalization, academic mobility.*

**УДК 37.01:57(477)**

**Ніна Новикова**

Комунальний заклад Львівської обласної  
ради «Львівський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»

ORCID ID 0000-0002-4284-2332

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/156-175

## **ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*Окреслено необхідність упровадження нової парадигми освітньо-педагогічної діяльності в Україні. Розглянуто методологію дослідження шкільної біологічної освіти в аспекті орієнтирів європейського напрямку освітнього розвитку, зокрема використання синергетики, системно-структурного та холістичного підходів. Розкрито сутність рівнів наукового знання; запропоновано холістичну модель шкільної біологічної освіти як основи для її періодизації в Україні впродовж XX – початку XXI століття.*

**Ключові слова:** *шкільна біологічна освіта, періодизація, методологія, синергетика, системність, холістичний підхід.*

**Постановка проблеми.** Один із пріоритетів розвитку України як незалежної Європейської держави – підвищення якості освіти, що передбачає становлення і розвиток структури курсу біології як цілісної системи, з'ясування її головних елементів, важливе для вирішення актуальних завдань навчання біології, для ефективного застосування діалектичної концепції розвитку до пізнання освітнього процесу в сучасній школі. В умовах сучасних глобалізаційних викликів нові завдання, що постають перед освітою, можуть реалізовуватися за умови окреслення нової парадигми освітньо-педагогічної діяльності.

На цьому сфокусована увага в наукових дослідженнях учених і методистів, зацентовано в нормативних документах Міністерства освіти і науки України, в урядових державних постановах тощо.

Доведено, що накопичення великої кількості фактичних даних у природознавстві потребує нових загальнонаукових логіко-методологічних підходів. Аналіз наукових джерел дає змогу виявити, що шкільна біологічна освіта як цілісна педагогічна система базується на філософських, аксіологічних, культурологічних, синергетичних, акмеологічних засадах, а вивчення тенденцій її розвитку потребує діяльнісного, компетентнісного й холістичного підходів.

Синергетичний підхід у науково-педагогічному дослідженні – це вивчення взаємодії логічних і спонтанних елементів у педагогічних процесах, пошук закономірностей у хаотичних процесах, можливий за умови врахування системного (системно-структурного) підходу.

Біологія, як засвідчує проведене дослідження, – одна з основних галузей конкретного застосування системного підходу, на основі якого розглядаються питання: про форми і рівні організації життя і про принципи їх вивчення, про сутність життя, його виникнення й перші ступені самоорганізації живого, цілісності організму, процеси його регуляції, процеси саморегулювання в біоценозах тощо. Тому важливо вивчити компоненти (елементи) системи та їхню взаємодію. Отже, методологія науково-педагогічного дослідження передбачає обґрунтування відповідних методів, принципів та підходів у дослідженні – головних компонентів в освітньому процесі, провідних напрямів. Дослідженням підтверджено, що наука біологія як багатопланова система знань людства, становлення якої відбувалось упродовж століть, містить сотні наук, галузей і напрямів. Сучасна біологія – це не лише теоретична наука, а й важлива галузь знань, що визначатиме технологічний розвиток і можливість виживання людства в майбутньому, та є найбільш розгалуженою частиною природознавства.

Як засвідчили результати нашого дослідження, системне бачення живої природи утвердило універсальність, важливість усіх рівнів організації живого: молекулярно-генетичного, клітинного, організмового (онтогенетичного), популяційно-видового, біогеоценотично-біосферного.

Для системи природничих (біологічних) наук запропоновано низку класифікацій, залежно від принципів, що лежать в їх основі – класифікація за об'єктами дослідження, дисципліни на основі використання певних методів дослідження (фундаментальні і таксономічні) тощо.

Розвиток шкільної біологічної освіти залежав і сьогодні залежить від стану біологічної науки, який зазнавав постійних змін під впливом суспільно-економічних і політичних чинників.

Певні етапи розвитку біологічної науки є одним із важливих факторів, що обумовлюють розроблення змісту шкільної біології, який потребує певного періоду часу для адаптації теоретичних наукових положень і розкриття їх практичного значення для життєдіяльності суспільства й природи.

Розгляд шкільної біологічної освіти як системно-структурного утворення на основі холістичного підходу дав змогу розробити періодизацію досліджуваного феномена впродовж XX – на початку XXI століття.

Вивчення шкільної біологічної освіти як цілісної педагогічної системи передбачає багатокомпонентність (цільовий, змістовий, процесуальний, гностично-професійний та аналітико-результативний), що зумовило дослідження складної історії розвитку окремих компонентів структури з періоду становлення. Упродовж тривалого часу в методиці природознавства точилася боротьба між матеріалістичним та ідеалістичним висвітленням навчального матеріалу історіографічних досліджень. У середині XIX ст. почалось формування структури природознавства. Після заснування А. Гердом даного курсу в 1883 р. на початку XX ст. постало питання розвитку методів, що сприяли самостійності мислення і практичних дій учнів.

Реформування змісту шкільного природознавства і біології зокрема відбувалося за утилітарно-реалістичним, систематичним і біологічним напрямками. У перші роки становлення природознавства була зроблена спроба рішення важливих методичних і методологічних проблем, зокрема співвідношення теорії і практики, виховне значення курсу природознавства тощо.

У зв'язку з цим постала потреба у вивченні тенденцій розвитку шкільної біологічної освіти в історико-педагогічному аспекті з метою аналізу й її систематизації змін у природничій освіті та визначення можливостей творчого застосування досвіду, нагромадженого в національній школі.

Огляд наукової, історико-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, а також практичний педагогічний досвід засвідчують, що, незважаючи на широкий спектр і одержані результати досліджень щодо генези шкільної біологічної освіти в Україні, поза увагою дослідників залишилися питання розвитку шкільної біологічної освіти в історико-педагогічному аспекті впродовж декількох мегаперіодів, особливо на початку XX століття.

У зв'язку з цим з'являється необхідність у проведенні ретроспективного аналізу становлення і розвитку шкільної біологічної освіти в

Україні у виокремлених хронологічних межах. Саме це, на нашу думку, сприятиме виявленню позитивної динаміки в теорії і практиці природознавчої освіти і шкільної біології зокрема та прогнозуванню її подальшого розвитку з метою реалізації Концепції «Нова українська школа».

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідження розвитку шкільної природничої освіти і біологічної зокрема впродовж певних періодів здійснили В. Бобрицька, Л. Величко, В. Ільченко, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Шоробура та ін.

Нова парадигма освітньо-педагогічної діяльності, використання синергетики як методології в розвитку нового педагогічного знання стала предметом досліджень В. Беспалька, О. Вознюка, А. Дахина, В. Кременя.

**Метою статті** є обґрунтування методологічних підходів дослідження, що пояснюють динаміку змін у змісті, формах та методах шкільної біологічної освіти в історичному та науково-педагогічному аспектах.

**Методи дослідження:** аналіз генези теорії й методичного забезпечення викладання біології протягом XX – початку XXI століття сприяв виявленню змістових і процесуальних аспектів шкільної біології з метою виявлення діалектичного характеру та специфіки її розвитку; пошуково-бібліографічний – дав змогу виокремити й вивчити архівні і фондові матеріали, бібліотечні та бібліографічні видання; проаналізувати історико-педагогічну літературу, що висвітлює внесок науковців-природників, учених-методистів, педагогів у розвиток системи шкільної біологічної освіти; метод термінологічного аналізу – дав змогу визначити окремі терміни в контексті досліджуваного феномену на основі опрацювання відповідних першоджерел; вивчення й узагальнення інформаційного та навчально-методичного забезпечення сприяло виявленню основних тенденцій у викладанні шкільного курсу біології на різних етапах його розвитку для висновків і узагальнень та визначення подальшої перспективи розвитку системи шкільної біологічної освіти. Ці методи взаємодоповнюють один одного й можуть забезпечити вивчення шкільної біологічної освіти як цілісної педагогічної системи.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сучасних глобалізаційних викликів нові завдання, що постають перед освітою, можуть реалізуватися за умови окреслення нової парадигми освітньо-педагогічної діяльності. Аналіз ідей: щодо методології і методів дослідження з історії педагогіки (Л. Березівська, Н. Гупан, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Сухомлинська) стали основою відбору вихідних засад для розробки теоретичних і методичних основ генези та періодизації шкільної біологічної освіти в Україні.

Сучасна біологія – найбільш розгалужена частина природознавства – слугує основою шкільної біологічної освіти, це важлива галузь знань, що визначатиме технологічний розвиток і можливість виживання людства в майбутньому.

Доведено, що накопичення великої кількості фактичних даних у природознавстві потребувало нових загальнонаукових логіко-методологічних підходів. Природознавство як самостійна навчальна дисципліна сформувалось в останній чверті XVIII ст. як природна історія. З появою першого підручника В. Зуєва (1754–1794) «Начертание естественной истории» (Зуев, 1956), виданого в 1786 р. в двох частинах, почала формуватися структура методики навчання природознавству. Перша частина, обсягом 240 сторінок, містить два розділи: «Ископаемое царство»; «Прозябаемое царство», друга, обсягом 240 сторінок, – розділ «Живое царство». Передмова до цієї книги була першим методичним матеріалом для вчителів природознавства, а «Начертание естественной истории» понад 25 років було основним учительським методичним посібником. В. Ф. Зуєв зосередив увагу і на практичному аспекті вивчення предмета, і на теоретичних проблемах. В. Зуєв заклав початок методики вивчення природознавства: поставив питання про шкільний природничо-історичний кабінет і переваги наочності предметної над графічною. Видання першого підручника природничої історії В. Ф. Зуєва «Начертание естественной истории» вплинуло на розвиток методики викладання природознавства другої половини XVIII ст., яка характеризувалась упровадженням у навчальний процес бесід, спостережень, екскурсій.

В останній чверті XVIII ст. в середніх школах Франції і Німеччини почали викладати короткі відомості про неживу природу, рослини, тварини, які називали природною історією, або природознавством. У Росії природознавство вперше було введено в головні народні училища за шкільним статутом 1786 року (Новікова, 2016).

Формування природознавчої освіти в Україні відбувалось у загальній системі освіти Росії, тому відкриття учительської семінарії в Петербурзі при першому головному училищі сприяло забезпеченню шкіл вчителями-природничниками. У першій половині XVIII ст. діяльність більшості вчителів була заснована на широкому застосуванні монологічного викладу матеріалу, а від учнів вимагалось зазубрювання й переказ ними змісту підручника. Автори підручників із природознавства не приділяли достатньої уваги відбору матеріалу, психолого-педагогічним вимогам щодо навчальної літератури, тому підручники були подібні на довідники. Проблема відбору змісту навчання та підручників особливо гостро постала в 1786 році, коли в старших класах головних училищ увели природничу історію.

У боротьбі за перетворення школи в Україні велике значення мала діяльність видатних просвітителів. Так, Г. Сковорода (1722–1794) першим в українській педагогіці висунув ідею природовідповідності виховання: саме природа навчає та виховує людину, яка самовільно й добровільно робить все угодне перед Богом і людьми. Він проповідував ідею гармонійного виховання, яке об'єднувало в собі розумовий, фізичний, естетичний та



моральний аспекти. Ідеї гуманізму, що передбачали знання природи рідного краю, відстоював у своїй педагогічній системі педагог письменник І. Котляревський (1769–1838). Директор Ніжинської гімназії та Рішельєвського ліцею І. Орлай (1770–1829) вважав найпершою основою державного благополуччя добре освічене покоління та відстоював ідею доступної для всіх громадян держави загальнонародної освіти. Засновник Харківського університету В. Каразін (1773–1842) розробив для народних шкіл програму навчання сільських дівчат, домігся відкриття педагогічного інституту з трирічним навчанням при Харківському університеті; брав участь у розробці освітянських документів: «Предварительные правила народного образования», «Предначертания университетских и академических установ» тощо (Каразін, 1910). Педагогу П. Білецькому-Носенку (1774–1856) належить першість у розробці системи естетичного виховання школярів із рекомендацією розвивати в учнів почуття прекрасного в природі («Эстетика. О подражании природы»). Своїми роботами («Краткий землепис для молодых русинов», 1851; «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских», 1857) збагатив освіту О. Духнович (1803–1865), який підкреслював тісний зв'язок навчання й виховання в діяльності вчителя, необхідність народності виховання. За допомогою О. Духновича відкрили понад 70 початкових шкіл, і в Угорщині 1874 року діяла 571 українська школа (Підручник методики, 1909, с. 71-75, 141).

Принцип народності із почуттями гуманізму й національної гордості пов'язував М. Гоголь (1809–1852), який, як учитель географії і методист, звертав увагу на необхідність упровадження цікавих методичних прийомів у викладання предмета (Новікова, 2016).

Постаті вчителя, його завданням, обов'язкам і якостям присвятив свій підручник з методики І. Лаврінський, що був схвалений до друку 1838 року, але не виданий. Автор указував на спільне у вихованні і навчанні – удосконалення людини, тому обов'язковим було не лише вивчення шкільних предметів, а й виховання. Він приділяв особливу увагу методиці навчання, що поділяється на загальну і часткову, та окреслив загальні засади навчання: необхідність завоювати любов й поваг своїх учнів; зробити свій предмет цікавим і поєднати в ньому багато цілей; здійснювати навчання учнів відповідно до їхніх можливостей; під час навчання робити повторення; зробити свій предмет практичним і корисним (Підручник методики, 1909). Методичні поради І. Лаврівського актуальні і для сучасного вчителя біології.

Наприкінці XVIII ст., після заборони української школи й відкриття замість неї російської, відбувалося цілеспрямоване знищення українського шкільництва. У XIX ст. царський уряд Олександра I запозичив систему освіти західноєвропейських країн і провів реформування системи освіти в Росії: колегії замінили міністерствами, 1802 року створено Міністерство народної

освіти, а 1804 р. розроблено «Статут учбових закладів, підпорядкованих університетам», що регламентував створення університетів, гімназій, повітових і парафіяльних училищ. Лише один рік передбачалося навчання в парафіяльних училищах, випускники яких могли продовжувати його в дворічних повітових училищах, де учні готувалися до вступу в гімназію. У повітових училищах та гімназіях для вивчення предмета використовувалися навчальні посібники, об'єкти неживої природи, колекції тварин і рослинні гербарії. У повітових дворічних школах (II ступінь початкових шкіл) вивчали природничу історію. Використання наочності, краєзнавчого матеріалу зацікавлювало учнів предметом, незважаючи на нецікавий зміст підручників із переважанням природничої класифікації (Новікова, 2016).

Навчання в гімназії (4 роки), до навчального плану якої входило й природознавство, давало можливість підготуватися до вступу в університет. Освіта дівчат в Україні здійснювалася в «інститутах для шляхетних дівчат», жіночих єпархіальних школах (середніх школах духовного відомства), у жіночих гімназіях Міністерства освіти. Навчання в єпархіальних школах тривало переважно сім років за програмами, наближеними до дівочих гімназій. В Україні діяли також дівочі школи (гімназії) відомства імператриці Марії. Гімназійне навчання було восьмирічним (Новікова, 2016). У гімназіях приділяли увагу природознавству в III і IV класах щотижня по 4 години (там само).

Природознавство розвивалось у Петербурзькій академії; у Львівському, Харківському, Московському, Петербурзькому університетах; Петербурзькій медико-хірургічній академії, Гірничому інституті. До університетської освіти прирівнювалося також навчання в останніх класах (тривалість навчання 10 років) Кременецького ліцею, перетвореного з кременецької гімназії (1805 р.) в 1819 р. У Кременецькому ліцеї, відомому як центр утвердження польської політики в Україні, викладав прогресивно налаштований професор ботаніки В. Бессер (Барна М. та Барна Л., 2013).

Теоретичні узагальнення біологічних знань початку XIX ст. викладені в основній праці Ж. Б. Ламарка «Філософія зоології» (1809 р.). Як деїст учений бачив завдання науки в пізнанні об'єктивних законів природи, природного порядку, першопричиною яких є творець (Ламарк, 1955). Отже, Ламарк розробив для свого часу прогресивну схему розвитку природи, проте його теорія містила недоліки й помилки, що обумовлені історично тогочасним низьким рівнем розвитку біологічної науки.

Свій вплив на розвиток біології початку XIX ст. здійснювала німецька натурфілософія. Засновник критичної філософії Іммануїл Кант (1724–1804) проголосив принцип історичного розвитку Всесвіту, ідею єдиного плану будови організмів, специфічності явищ життя, які не можна пізнати. Фрідріх Вільгельм Шеллінг (1775–1854) визнавав єдність законів розвитку органічного й неорганічного світу, але доводив, що природа є похідною

ідеального духу. Його послідовниками були: натураліст професор Ієнського університету Лоренц Окен (1779–1851); філософ-натураліст Готфрід Рейнгольд Тревіранус (1776–1837); німецький поет Іоганн Вольфганг Ґете (1749–1832) – один із засновників порівняльно-морфологічного методу досліджень у біології, автор терміна «морфологія». Особливий вплив на природодослідників мала ідеалістична діалектика Георга Вільгельма Фрідріха Гегеля (1770–1831), який розробив діалектичну філософію із всезагальним рухом і зміною і разом з цим заперечував дійсну історію природи. Як засвідчив аналіз джерел, розвиток порівняльного методу досліджень у кінці XVIII – на початку XIX ст. дав можливість майже заново створити нові біологічні дисципліни: порівняльну анатомію, палеонтологію і порівняльну ембріологію (Новікова, 2016).

Неперервність розвитку природи висловлював П. Горянінов (1796–1865), який запропонував природну систему рослин (12 класів та 48 порядків). Учений називав біологію «наукою про закони органічного світу» (органікоіємія) (Горянінов, 1969–1978). Прихильником історичного розвитку організмів був І. Дятковський (1784–1841), який виступав проти віталізму в біології і медицині. Викладання зоології і ботаніки (М. Максимович, П. Горянінов), біологічних дисциплін і геології (І. Двигубський, Г. Щуровський) і мінералогії (П. Горянінов) сприяло синтезу даних палеонтології, геології і біології, обґрунтуванню трансформістських поглядів. Таким чином, у першій третині XIX ст. вплив ідеалістичної натурфілософії сприяв розповсюдженню в Росії ідей трансформізму та матеріалізму М. Ломоносова. Боротьба ідеалістичної натурфілософії і дослідного природознавства в Росії 30-х рр. XIX ст. створила сприятливі умови для синтезу емпіризму і раціоналізму (Новікова, 2016).

Єдність органічного світу підтвердила клітинна теорія М. Шлейдена і Т. Шванна (1838–1839), а 40-ві роки XIX ст. відзначались особливо великою кількістю досліджень будови клітин, серед яких роботи німецького патолога Р. Вірхова (1821–1902) (там само).

У першій половині XIX ст., незважаючи на наукові природничі дослідження, гальмувалося вивчення природознавства: за рішенням уряду Миколи I, згідно зі Статутом 1828 року, предмет вилучили з навчального плану шкіл і гімназій і не викладали понад 20 років через завдання сформувати в учнів релігійні переконання; початкова школи була відірвана від вищої. Змінилися терміни навчання в школах: один рік – парафіяльна або початкова; 3 роки – повітова; 7 років – гімназія, де вчилися діти дворянства. У повітових школах існували курси вивчення предметів для сприяння розвитку торгівлі і промисловості (основи торгівлі, рільництво, садівництво тощо) (Новікова, 2016).

Дослідження Б. Ступариком витоків і становлення національної школи виявило нерівномірність розвитку нижчого шкільництва в Україні (Ступарик,

1994). Навчання в парафіяльних українських школах на територіях, які відійшли після поділів Польщі до Росії, проводилося польською мовою. Придушення польського повстання (1831) і закриття 245 середніх і нижчих шкіл зумовило в 1832 р. утворення Київського шкільного округу, в школах якого ліквідовано польську мову як предмет і запроваджено викладання російською мовою. Якщо в шести губерніях Харківського шкільного округу було всього 40 повітових і 61 парафіяльна школа, то в Херсонській і Таврійській губерніях парафіяльних шкіл не було. Держава не забезпечувала утримання нових парафіяльних шкіл, які поширювались в Україні дуже повільно. Часто батьки віддавали дітей на навчання до дяків. Упродовж 30–40-х років XIX ст. школами для селянських дітей опікувалося Міністерство державних маєтків, що вимагало від землевласників відкриття шкіл для кріпаків. Члени Кирило-Мефодіївського товариства боролися за відкриття народних шкіл і національне відродження українців. Для освіти 20–40-х років XIX ст. характерно створення шкіл взаємного навчання – ланкастерських шкіл, які діяли в м. Городищі Черкаського повіту, у селі Бабаях на Черкащині, у м. Києв. У першій чверті XIX ст. набули поширення пансіони для дітей шляхтичів, особливо дівчат (у Харкові, Києві, Охтирці, Сумах та інших містах). Кількість пансіонів зменшилася після вимоги міністра освіти про необхідність дотримання в них програми, установленної для шкіл міністерств освіти (Ступарик, 1994).

На сторінках педагогічної преси («Педагогический журнал», 1833 р.) постало питання про необхідність повернення природознавства до плану роботи школи. Німецький педагог і природодослідник Е. Россмеслер (1806–1867) виступав з ідеєю інтеграції природничої освіти – антропології, ботаніки, геології, зоології, фізики; заміни лінійної структури курсу на концентричну. Ідеї вченого сприяли формуванню відчуття єдності природи, хоча його система відповідала енциклопедичній традиції структурування знань, а фрагменти дисциплінарних знань пов'язувалися з філософією сприйняття природи як єдиного цілого (Россмемлер, 1866).

Відповідно до Правил міністерства освіти від 29 січня 1837 року, оцінювання поведінки учнів та їхніх успіхів у навчанні проводилося за п'ятибальною системою. Зміст освіти в закладах характеризувався енциклопедичністю: учні вивчали 17 предметів у повітових училищах і 25 – у гімназіях. Особлива увага приділялася створенню навчально-матеріальної бази: виготовленню моделей, укладанню бібліотек, збиранню гербаріїв тощо. Реформування освіти супроводжувалося значним зростанням кількості державних шкіл (Новікова, 2016).

Перша методика природознавства була написана в 30-х роках XIX ст. у Німеччині вчителем, методистом, реформатором природознавства А. Любеном (1804–1873), основні праці якого співзвучні принципам Я. А. Коменського. У «Методиці навчання природознавства» він окреслив

дві мети навчання предмета: ознайомлення дитини з природою і сприяння загальному розвитку дитини. Метод Августа Любена – це система навчання природознавству, побудована на активній участі школярів у здобуванні знань: спостереженні предметів і явищ, їх описі, а потім – у систематизації. Основні положення свого методу автор сформулював у вигляді восьми правил; його методичною ідеєю стало не догматичне заучування Ліннеївської систематики, а послідовне підведення учнів до її побудови та відкриття. Незважаючи на описово-систематичний матеріал у біології того часу, методика А. Любена сприяла вивченню біології і в 1868–1875 рр. була широко розповсюджена в Росії. У 40-х роках XIX ст. виявилися прогресивні тенденції в розвитку шкільної системи освіти і викладанні природознавчих дисциплін, зокрема в географії, проте простежувалося скорочення вивчення природознавства (Новікова, 2016). З 1849 року предмет перенесено лише в молодші класи.

Вплив індуктивного методу А. Любена сприяв появі любенівського (індуктивного) напрямку, який покладено в основу виданих підручників: зоології Д. Михайлова (1862 р.), ботаніки М. Раєвського (1865 р.), «Три царства природи» В. Григор'єва (1872 р.), природознавства М. Варави. Замість опису досягнень науки підручники містили систематику і другорядний матеріал (ознаки рослин, тварин), нецікавий для учнів, що гальмувало розвиток шкільного природознавства. Викладання предмета в школах і гімназіях відновили в 1852 році. Лише вивчення природознавства, як зазначав Роберт Васильович Орбінський (1828–1893), завідувач кафедри педагогіки в Рішельєвському ліцеї (1851), забезпечує повноту загальної освіти, тому не можна нехтувати природничими науками в гімназії як навчальними предметами, особливо з огляду на їхнє практичне значення. Для засвоєння учнями навчального матеріалу Р. Орбінський пропонував широке використання наочності: гербаріїв, мінералогічних і зоологічних колекцій, які можна самостійно зібрати учням у природі. Проведення прогулянок, екскурсій сприяло кращому розумінню взаємозв'язків у природі, спостережливості, умінню виділяти основне, відрізняти важливе від другорядного. Велику увагу Р. Орбінський приділяв засвоєнню знань учнів на основі уяви, що виникає з власного спостереження, а не з посібника або розповіді вчителя (Новікова, 2016).

Еволюційно-біологічний напрям викладання природознавства, провідником якого був А. Герд (1841–1888), набув свого розвитку поряд із любенівським методом. А. Герд і К. Тимірязєв (1843–1920) належали до перших послідовників і пропагандистів нової дарвінівської системи природознавства. Так, А. Герд розташував програмний матеріал за класами, відповідно до вікових особливостей учнів. За його переконанням, у початковій школі необхідно вивчати лише одну неподільну науку про навколишній органічний і неорганічний світ. В основу своєї системи

викладання природознавства педагог поклав тісний взаємозв'язок навчальних і виховних завдань предмета, тому в цьому аспекті він піддає критиці індуктивний метод А. Любена. А. Герд закликав до цікавої і живої методики викладання предмета в повному обсязі без скорочень. У методиці природознавства теоретична і практична діяльність А. Герда була спрямована на узгодження шкільного природознавства з природною системою. Учений критикував тогочасну систему шкільного природознавства А. Любена і Е. Россмеслера як застарілу й запропонував увести до шкільного природознавства порядок і природну послідовність навчального матеріалу. Головна мета викладання природничих наук, на думку А. Герда, полягає в розвитку любові до природи, яка шляхом засвоєння знань буде зігрівати і облагороджувати дітей після виходу зі школи (Герд, 1953). Отже, А. Герд віддавав перевагу методам навчання, які формували самостійність мислення, спостережливість, пізнавальний інтерес учнів, що заклало початок науковій методиці викладання природознавства.

Вагомий внесок у природознавчу освіту зроблено методистом щодо співвідношення між формами подання природничих знань, яке А. Герд визначив у 60-х роках XIX століття. Під впливом розвитку природничих наук і дарвінізму в 70-х рр. XIX ст. почалися спроби переробки описово-морфологічного курсу шкільної ботаніки, що привело до створення нових програм і підручників. У шкільну ботаніку під впливом дарвінізму були введені питання фізіології як одне із значних досягнень природознавства. На розвиток методики викладання природознавства негативно вплинули заходи реакційної політики міністерства народної освіти щодо вилучення предмета в 1890 і 1898 рр. з навчального плану різних закладів освіти.

Пробудженню інтересу до загальних проблем природознавства сприяли філософські роботи А. Герцена (1812–1870). У своїй праці «Листи про вивчення природи» (1844–1845) А. Герцен підкреслював єдність матеріалістичної філософії і природознавства: філософія повинна спиратися на факти природознавства, а природодослідження, узагальнюючи факти, не можуть обійтися без теорії, без теоретичного мислення, законам якого вчить філософія. Матеріалістична філософія 40–60-х років XIX ст. вплинула на учених-біологів: К. Рулье (1814–1858), М. Северцова (1827–1885). Послідовником К. Рулье, одним із представників створеної ним школи зоологів-еволюціоністів, був зоогеограф, орнітолог та еколог Микола Олексійович Северцов. Основною причиною змін органічних форм він вважав прямий вплив зовнішнього середовища (Новікова, 2016).

Після піднесення національної свідомості українців членами Кирило-Мефодіївського братства і революцією 1848 року в Австрії на території України розпочалася кампанія, спрямована на денаціоналізацію українського народу. Складні суспільно-економічні умови в державі, гостра боротьба українців за національні і політичні права призвели до проведення низки

освітнянських реформ у другій половині XIX ст. Українські вчителі на сторінках педагогічних часописів, заснованих у Росії в цей період, брали активну участь в обговоренні питання про навчання в школах українською мовою. Статут про початкові народні школи від 14 липня 1864 року декларував навчання в усіх школах російською мовою, а управління початковими народними школами покладалося на повітові шкільні ради. Деякі зміни до статуту 1864 року було внесено новим статутом (1874 р.): керівництво навчальними справами передавалося дирекції та інспекції шкіл, передбачалось існування початкових народних шкіл різної форми власності, метою школи було укріплення релігійних і моральних понять та поширення елементарних корисних знань, російську затверджено мовою викладання.

У другій половині XIX ст. в Україні в народній освіті відбулися зміни: ріст числа початкових і середніх шкіл, з'явилися нові типи закладів освіти (професійні), формувалася певна система підготовки вчителів, значно розширився зміст освіти, почали створюватися освітні товариства. Для 60–90-х років характерне поступове збільшення кількості народних училищ (загальноосвітня школа). У кінці XIX ст. на території українських губерній було 16798 початкових шкіл (у тому числі міністерських, земських, церковно-приходських, недільних), проте зробити освіту загальнодоступною вони не змогли, тому що в багатьох населених пунктах шкіл не існувало або не було місць для всіх бажаючих.

Розвиток капіталізму і прогресивний суспільний рух у другій половині XIX ст. зумовили ріст вищої школи, що вплинуло на природничу освіту.

У 60–90-х роках функціонували університети: Львівський (заснований у 1661 р.); Харківський (1805 р.); Київський (1834 р.); Новоросійський (1865 р.). Харківський університет відомий діяльністю учених-ботаніків: В. Арнольдї, В. Палладїна, А. Краснова. В університеті навчався біолог І. Мечников, а А. Краснов, як завідувач кафедри географії (1889-1911), досліджував трав'янисті степи північної півкулі й став автором одного з перших підручників землезнавства. Одним із кращих у Європі вважали ботанічний сад Кременецького ліцею, що мав 12 тисяч видів рослин (1831 р.). Упродовж 30 років (з 1805 р.) ліцей проводив підготовку фахівців лісового господарства, сільськогосподарського виробництва, економіки та вчителів для сільських шкіл. Із метою русифікації українців на базі переведеного до Києва Кременецького ліцею засновано Київський університет імені Святого Володимира, у якому здобув освіту вітчизняний біохімік А. Бах, працював засновник порівняльної ембріології А. Ковалевський, діяло товариство природодослідників на чолі з професором І. Борщовим (створено у 1869 р.). В Одесі з ініціативи М. Пирогова на базі колишнього Рішельєвського ліцею був відкритий Новоросійський університет, де працювали І. Мечников, І. Сеченов, А. Ковалевський.

Важливою подією в розвитку науки й освіти став перший з'їзд українських науковців – Собор Руських учених у Львові (1848 р.), рішення якого вплинули на організацію освітніх і наукових товариств, виникнення науково-дослідних інститутів, лабораторій, дослідницьких станцій тощо. При університетах (Київському, Харківському – 1869 р., Одеському – 1870 р.) створювалися товариства дослідників природи. Дослідження природних багатств України, флори і фауни Чорного та Азовського морів проводили зоологи, ботаніки, палеонтологи, хіміки (від 22 до 184 осіб), які працювали в Київському товаристві природознавців (засновники К. Кеслер і О. Ковалевський). Вивченням флори і фауни Харківщини й сусідніх територій займалося Харківське товариство дослідників природи, засноване в 1869 р. при Харківському університеті (об'єднувало ботаніків, геологів, зоологів, фізіологів). Повідомлення про наукові дослідження публікувались у «Працях Товариства дослідників природи при Харківському університеті».

Розвиток шкільного природознавства характеризувався матеріалістичним підходом в освіті та прогресивними ідеями педагогів. Зокрема, М. Пирогов (1810–1881) та К. Ушинський (1824–1870) наголошували на великому навчальному й пізнавально-виховному значенні природознавства.

Значну увагу підготовці вчителів, реалізації основного завдання школи – виховання людини в людині – приділяв М. Пирогов. У своїх працях він зазначав чотири основні умови успішної вчительської діяльності: наука, особистість і освіченість педагога, його методи і способи викладання, особистість і рівень розвитку учнів. Свої ідеї він називав духовно-моральною педагогікою і виділяв два види виховання: загальнолюдське і спеціальне, мета якого – навчити бути людиною. Пріоритетне моральне виховання містило такі завдання: а) допомога дитині в усвідомленні світу й суспільного середовища; б) перетворення «добрих інстинктів» в усвідомлене прагнення до ідеалів добра і правди; в) формування характеру й переконань. М. Пирогов розробив новий проект шкільної системи: двокласна елементарна школа з традиційними дисциплінами, 4-річні прогімназії (реальна і класична), вища школа. Так, програма реальної прогімназії включала, зокрема, природознавство та інші предмети з галузі сучасних знань.

Пріоритетність виховання в навчально-виховному процесі школи визнавав також К. Ушинський, про що писав у статтях: «Про користь педагогічної літератури», «Три елементи школи», «Про народність у громадському вихованні», «Про заходи поширення освіти через грамотність» (1857 р.). Він розглядав педагогічну діяльність як мистецтво й зазначав необхідні якості вчителя народної школи, серед яких: а) точність, чіткість, різноманітність (енциклопедичність) його знань; б) не лише вміння викладати, а й характер і моральність; в) переконання, пройняті ідеєю християнства; г) бути особистістю і прикладом для інших. Навчальний план



учительської семінарії, на думку К. Ушинського, повинен містити багато предметів, зокрема і природознавство з елементами ботаніки, зоології, анатомії і фізіології, а для просвітницької роботи серед селян – знання з агрономії і медицини.

Послідовник К. Ушинського М. Левицький (учителював на Чернігівщині і Київщині), у загальнопедагогічних і методичних статтях, які друкувались у «Циркулярах Київського навчального округу» за 1867–1869 рр., на противагу існуючій початковій школі з її формальним навчанням, описував проект «нової школи», яка повинна розвивати дитячий розум, давати учням практично необхідні знання, пробуджувати в дітях прагнення до корисної діяльності й самоосвіти, здійснювати фізичне, естетичне та моральне виховання. Методист писав, що навчання повинно відповідати законам психологічного розвитку дітей, бути наочним, послідовним, посилюючим і ґрунтовним, супроводжуватися практичними вправами на уроках. До навчання українських дітей рідною мовою закликав М. Драгоманов (1841–1895 рр.), який радив створити такий підручник, де б не було церковнослов'янського духу, та писав про доцільність попередньої апробації навчальних книг.

Великий вплив на утвердження нових ідей виховання й освіти в Україні здійснювала педагогічна преса. Основним чинником відродження нації вважав школу Б. Грінченко (1863–1910), який відстоював право дитини навчатися рідною мовою, що разом із народною педагогікою виховує гуманність, добропорядність і патріотизм. Педагог зазначав необхідність самоосвіти й наполегливої праці над собою як основний шлях здобуття знань для представників народних мас. Упродовж шести років Б. Грінченко вчителював у приватній школі Х. Алчевської (1863–1910), яка розробляла ефективні методи навчання дорослих. Ця методика навчання створювалася за участю педагогів – Н. Корфа, В. Євтушевського, Н. Бунакова та інших, які розширювали програму з включенням даних з історії, географії, природознавства та організували музей наочних посібників.

У кінці XIX ст., як засвідчив аналіз історико-педагогічних джерел, питання реформи діючої програми з природничих наук розглядалося у двох напрямках: 1) утилітарний, орієнтований на розширення програми шляхом додавання нового матеріалу і збільшення годин; 2) педагогічний – опрацювання колишнього матеріалу із застосуванням наочності й експериментів. Природописна історія містила ботаніку, соматологію та мінералогію (геологію). Вивчення природописної історії починалося із зоології (на нижчому ступені) дедуктивним викладом без вступних лекцій. Традиційно навчання відбувалося від розгляду об'єктів флори (фауни) до загальної систематики рослинного (тваринного) світу та взаємозв'язків у процесі життєдіяльності організмів у природі. Вивчення зоології на нижчому ступені починалося з відомих учням тварин (кота, собаки, миші тощо); потім

розглядали птахів, земноводних, риб, комах тощо, завершуючи одноклітинними організмами. Таку саму структуру мали всі підручники з ботаніки та зоології. На природописній історії користувалися підручником зоології А. Покорного (переклад М. Полянського). У кінці 90-х рр. XIX ст. вийшов своєрідний підручник зоології І. Верхратського без жодного малюнка. Ботаніку викладали за підручником Гикля (переклад І. Верхратського); пізніше І. Верхратський створив власний український підручник ботаніки з 333 ілюстраціями до тексту. На вищому ступені в курсі зоології вивчали фізіологію росту, розвитку, живлення, відтворення. Основи соматології розглядали будову й функції різних систем людського організму та питання особистої гігієни. Природописну історію на вищому ступені викладали за підручниками Шмідта (переклад М. Полянського), Ростафінського (переклад І. Верхратського); Ю. Гірняка, І. Шиховського. Особливості природознавства в Україні до початку XX ст. в історичному, культурному та освітньому контекстах висвітлено в праці науковців на чолі з Ю. Павленком.

Отже, аналіз історичних досліджень виявив складні соціально-економічні та політичні умови розвитку освіти другої половини XIX ст. в Україні, населення якої жило по різні сторони кордону, що поділяв країну між Австрією і Росією; на всій території України йшла боротьба за національну школу та її освіту. Розвиткові природничої освіти сприяли структурні освітні реформи (створення Міністерства народної освіти, розроблення Статуту учбових закладів тощо). Прогресивний суспільний рух у другій половині XIX ст. зумовив ріст вищої школи, що вплинуло на природничу освіту. У боротьбі за нову школу в Україні велике значення мала діяльність видатних просвітителів та педагогічна преса. Відсутність початкового курсу природознавства в навчальних планах гімназій у XIX ст. позбавляло учнів знань із природознавства, що заважало вивченню ботаніки і зоології, незважаючи на випуск підручників та посібників, зокрема, з ботаніки «Краткая ботаника: Курс гимназический» І. І. Шиховського (1853).

Якщо учні 5–7 класів реальних училищ відповідно до «Положення» 1872 р. вивчали природознавство протягом 8 годин, то в гімназіях за навчальним планом 1877 р. у 6 класі на предмет виділяли умовно 2 години із дозволом на заміну їх математикою. За «Положенням про початкові народні школи» (1874 р.), що діяло до 1917 р., було знято відомості з природознавства, хоча окремі елементи предмета вивчалися в деяких школах на уроках пояснювального читання. Відповідно до навчальних планів жіночих гімназій 1874 р., у 4 і 5 класах природознавство як предмет викладали по 2 години на тиждень і вивчали: три великі географічні теми, одну ботанічну (поняття про будову і життя рослин із короткою характеристикою найважливіших форм) і три зоологічні (загальна характеристика класу ссавців на основі будови їх тіла, порівняльний огляд інших хребетних тварин, поняття про найголовніших представників типів тваринного світу).

Отже, проведене дослідження виявило соціально-економічні та педагогічні передумови становлення шкільної біологічної освіти в Україні як цілісного й системного суспільно-педагогічного феномена. Суспільні зміни здійснювали безпосередній вплив на шкільну біологію. Ще в давніх культурах рабовласницьких суспільств формувалося знання про природу, а зародження капіталізму, розвиток торгівлі, відкриття університетів створили передумови для розвитку науки. У XV–XVI ст. у біології панував опис і класифікація. Кінець XVI – початок XVIII ст. окреслюємо як період зародження методичних ідей із викладанням елементів природознавства у братських школах. Незважаючи на прогресивні ідеї Я. А. Коменського, В. Зуєва, упродовж XVIII століття діяльність більшості вчителів була заснована на застосуванні описово-систематичного напрямку, який розвивали І. Жемчужний, І. Мартинов, Ю. Симашко та ін.

Розвиток продуктивних сил у першій половині XIX ст. спонукав самодержавство до реформ у галузі освіти. У період шкільної реформи (1871 р.) українські вчителі вели боротьбу за навчання дітей рідною мовою; значний вплив на зміни в освіті мала педагогічна преса та діяльність видатних просвітителів, які зазначали велике навчальне й пізнавально-виховне значення природознавства. Розвиток біологічних наук упродовж XIX ст. надав факти щодо єдності будови живих істот; були зроблені відкриття в ембріології, палеонтології і геології на основі еволюційних ідей, що сприяло появі нових біологічних дисциплін: порівняльної анатомії, палеонтології, порівняльної ембріології.

Формування природознавчої освіти в Україні відбувалось у загальній системі освіти Росії, де природознавство вперше було введено в головні народні училища за шкільним статутом 1786 року. Нами виявлено різні напрями викладання природознавства: систематичний (К. Лінней); практичний (В. Зуєв); описово-систематичний (А. Любен, Ч. Дарвін); еволюційно-біологічний (А. Герд). До середини XIX ст. на систему шкільного природознавства впливав формальний напрям у дидактиці, що формував формально-логічне мислення учня. У природознавстві другої половини XIX ст. започатковано загальнобіологічний напрям, засновниками якого виступили О. Богданов і А. Герд, ідеї яких не були розповсюджені, тому описово-систематичний напрям панував до XX ст. Відкриття учительської семінарії в Петербурзі і Коростишівської семінарії (1862) сприяли забезпеченню шкіл вчителями-природничниками.

Отже, аналіз джерел із проблеми дослідження показує, що XIX ст. – це період посилення в суспільстві інтересу до природознавства, якому сприяли праці Б. Грінченка, М. Пирогова, К. Ушинського, І. Лаврінського та інших; створення товариств природознавців (природодослідників). Цей період відзначався розвитком природознавства серед учених і широким суспільним рухом, що вплинуло на середню й вищу школу та спонукало до обговорення потреби реформи у викладанні природознавства в середній школі.

Запропонована нами система періодизації розвитку шкільної біологічної освіти виявляє особливості змін на кожному її етапі в соціально-економічному, науково-педагогічному, методичному аспектах; динаміку, основні протиріччя, загальні тенденції шкільної біології як предмета, що дає можливість подальшого вдосконалення шкільної природознавчої освіти.

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

Проведений нами аналіз доводить, що зародженню і становленню шкільної біологічної освіти в Україні сприяли соціально-економічні та педагогічні передумови. Упродовж XVIII ст. було закладено основні елементи багатьох наук, поширилася ідея єдності, неперервності і змінюваності природи. Загалом, XVIII ст. було переломним етапом у розвитку природознавства.

Доведено, що шкільна природознавча освіта охоплювала широке коло питань про різноманітні аспекти властивостей природи в її єдності, напрям вивчення якої змінювався в залежності від суспільно-економічного розвитку й рівня наукових досліджень. Протягом століть система природничих наук визначала систему шкільного природознавства таким чином: ліннейська система у природничих науках постала як описово-класифікаційна система шкільного природознавства у XIX ст.; еволюційна система Ч. Дарвіна стала основою побудови нової системи шкільного природознавства, що перебувала під впливом певної дидактичної системи. На початку виникнення система шкільного природознавства з дидактичної точки зору мала утилітарний характер. Підтверджено, що початок XIX ст. ознаменований удосконаленням мікроскопічної техніки як передумови для вивчення будови організмів і створення клітинної теорії (роботи Я. Пуркін'є, Г. Дютроше, Р. Вірхова, М. Шлейдена, Т. Шванна). Зроблено відкриття в палеонтології, започатковано порівняльну ембріологію (роботи І. Меккеля, М. Ратке, Х. Пандера, К. Бера); закладено основи біогеографії (О. Гумбольд, Р. Броун, К. Рульє, Н. Северцов). Природознавство перетворилося з емпіричної науки на теоретичну.

Освіта й педагогічна думка першої половини XIX ст. розвивалася під впливом ідей видатних педагогів європейських країн та поєднала в собі національні традиції і світові досягнення в педагогіці. На підставі виданих шкільних законів зростала мережа закладів освіти, але зміст шкільної освіти й підготовка вчителів підпорядковувались ідеології загарбників. Активізації боротьби за національну школу сприяла діяльність І. Орлая, М. Гоголя, І. Лаврінського та інших українських просвітителів. У другій половині XIX ст. система освіти утверджувалася за зразком Росії, призводила до зниження освітнього й культурного рівня населення і сприяла денаціоналізації українського народу, проте цей період характеризувався практичним утіленням педагогічної теорії в навчальний і виховний процеси школи. Спостерігалась активізація природничих досліджень і розвиток природничих наук.

Окреслено педагогічні передумови становлення шкільної біологічної освіти в Україні: зародження і панування описово-систематичного напрямку природознавства як пропедевтичного курсу біології (1800–1860 рр.) та формування елементів і загально-біологічного напрямку шкільної біологічної освіти (1860–1900 рр.). Установлено, що проблемами змісту й методики викладання природознавства і біології займалися вчені-методисти і педагоги: В. Зуєв, О. Герд, Д. Кайгородов, В. Половцев, К. Ягодовський та інші, праці яких є складовою світової дидактики.

Перспективи досліджень убачаємо в подальшому вивченні розвитку шкільної біологічної освіти як системи з окресленням її основних тенденцій від початку ХХ століття та можливістю запровадження цінних елементів у розбудову національної школи.

Розробці нової парадигми освіти в Україні сприятиме аналіз цінних елементів зарубіжного досвіду в аспекті педагогічної методології та його впровадження у практику роботи закладів освіти. Застосування системного, структурного, синергетичного й холістичного підходів виявило потребу в дослідженні й інших загальнонаукових логіко-методологічних підходів (діалектичного, аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, компетентнісного), що уможливить подальші історіографічні розвідки періодизації природничої освіти в Україні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барна, М. (2013). *М. Бессер (Besser) Виллібальд Готлібович (1784-1842) – російський та український ботанік-систематик і флорист, член-кореспондент Петербурзької АН*. Тернопіль (Barna, M. (2013). *M. Besser Willibald Gotlibovich (1784-1842) – Russian and Ukrainian botanist-systematist and florist, Corresponding Member of St. Petersburg Academy of Sciences*. Ternopil).
2. Герд, А. Я. (1953). *Избранные педагогические труды*. М.: АПН РСФСР (Gerd, A. Ya. (1953). *Selected pedagogical works*. М.: API of the RSFSR).
3. Горянинов, П. Ф. (1969–1978). *Большая советская энциклопедия*. М.: Советская энциклопедия (Gorianinov, P. F. (1969–1978). *Great Soviet Encyclopedia*. М.: Soviet Encyclopedia).
4. Зуев, В. Ф. (1956). *Педагогические труды*. Москва: Издательство Академии педагогических наук (Zuiev, V. F. (1956). *Pedagogical works*. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences).
5. Каразин, В. Н. (1910). *Сочинения, письма и бумаги В. Каразина, собранные и отредактированные профессором Д. И. Багалеем*. Харьков (Karazin, V. N. (1910). *Works, letters and papers of V. Karazin, collected and edited by Professor D. I. Bagalei*. Kharkov).
6. Ламарк, Жан Батист. (1955). *Избранные произведения в двух томах*. Том 1: Вступительные лекции к курсу зоологии, Философия зоологии (1809), АН СССР (Lamarck, Jean Baptiste. (1955). *Selected works in two volumes*. Volume 1: Introductory lectures to the course of zoology, Philosophy of Zoology (1809), USSR Academy of Sciences).
7. Новикова Н. І. (2016). *Шкільна біологічна освіта в Україні: витоки і сучасна практика*. Львів (Novikova, N. I. (2016). *School Biological Education in Ukraine: Origins and Contemporary Practice*. Lviv).

8. Підручник методики Івана Лаврівського (1909). Українсько-Руський Архів. Львів. Т. 4, (сс. 11-150) (*The textbook of the method of Ivan Lavrsvskyi* (1909). Ukrainian-Russian Archives. Lviv. Vol. 4 (pp. 11-150)).

9. Россмеслер, А. (1866). Лес. СПб.: Тип. Куколь-Яснопольского (Rossmesler, A. (1866). *The forest*. SPb.).

10. Ступарик, Б. М. (1994). Шкільництво Галичини (1772-1939). Івано-Франківськ (Stuparyk, B. M. (1994). *School of Halychyna* (1772-1939). Ivano-Frankivsk).

## РЕЗЮМЕ

**Новикова Нина.** Предпосылки становления школьного биологического образования в Украине.

Определена необходимость внедрения новой парадигмы образовательно-педагогической деятельности в Украине. Рассмотрена методология исследования школьного биологического образования в аспекте ориентиров европейского направления образовательного развития, в частности использование синергетики, системно-структурного и холистического подходов. Раскрыта сущность уровней научного знания; предложена холистическая модель школьного биологического образования как основы для ее периодизации в Украине на протяжении XX – начала XXI века.

**Ключевые слова:** школьное биологическое образование, периодизация, методология, синергетика, системность, холистический подход.

## SUMMARY

**Novikova Nina.** Prerequisites for the formation of school biological education in Ukraine.

*The necessity of introducing a new paradigm of educational and pedagogical activity in Ukraine is outlined. The methodology of the study of school biological education in the aspect of orientation of the European direction of educational development, in particular the use of synergetic, systems-structural and holistic approaches, is considered. The essence of levels of scientific knowledge is revealed; the holistic model of school biological education as the basis for its periodization in Ukraine during the XX – the beginning of the XXI century was proposed.*

*The conducted analysis proves that emergence and establishment of school biological education in Ukraine was facilitated by socio-economic and pedagogical background. During the XVIII century, the basic elements of many sciences were laid, the idea of unity, continuity and change of nature spread. In general, the XVIII century was a turning point in the development of natural science.*

*It has been proved that school natural science covered a wide range of questions about various aspects of the properties of nature in its unity, the direction of studying which varied depending on socio-economic development and the level of scientific research. For centuries, the system of natural sciences defined the system of school science in this way: the Linnaean system of the natural sciences emerged as a descriptive-classification system of school science in the XIX century; C. Darwin's evolutionary system became the basis of constructing a new system of school science, which was under the influence of a certain didactic system. In the beginning, the system of school science from the didactic point of view was of a utilitarian nature.*

*The prospects for further research are seen in the further study of development of school biological education as a system outlining its main trends since the early XX century and the possibility of introducing valuable elements in the development of the national school.*

*Development of a new paradigm of education in Ukraine will facilitate the analysis of valuable elements of foreign experience in the aspect of pedagogical methodology and its implementation into the practice of education institutions. The use of systems, structural,*

*synergetic and holistic approaches has revealed the need for research in other general-scientific logical and methodological approaches (dialectical, axiological, acmeological, activity, competence), which will enable further historiographical investigations of the periodization of natural education in Ukraine.*

**Key words:** *school biological education, periodization, methodology, synergetics, systemic, holistic approach.*

## РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

UDC 37.013.43:33

**Viktoriia Budianska**

Simon Kuznets Kharkiv National

University of Economics

ORCID ID 0000-0003-0621-4571

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/176-185

### **THEORETICAL SUBSTANTIATION FOR DETERMINATION OF THE MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT OF THE CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE EDUCATION MANAGERS**

*The aim of the article is theoretical substantiation of the motivational-value component of the culture of business communication of future education managers. During the work, the complex of theoretical methods of research was used: analysis, comparison and generalization of scientific literature in order to determine the content of the culture of business communication of future managers of education. The analysis of the content of the culture of business communication has allowed to distinguish three interrelated components in the structure of the culture of business communication of future education managers. In our opinion, the perspective direction of further research is construction of a model for a system, which forms the culture of business communication of future education managers.*

**Key words:** education manager, culture of business communication, structural components of the culture of business communication.

**Introduction:** Competitiveness of future education managers depends on the quality of their current knowledge in the educational and economic fields, the ability to think and act in new market conditions and formation of their professional culture, among which the culture of business communication plays an important role.

In this regard, the need for qualitative training of future education managers for professional activity, which by its nature is communicative, is actualized. Communication enables each specialist to identify himself as a person capable of professional activity, interpersonal understanding, and enrichment of spiritual world perception. Ability to communicate, achieve mutual understanding in the process of performing professional functions is the basis of the work effectiveness in situations of business communication. The professional activity of education managers involves effective linguistic, socio-cultural interaction, adaptation to changes in external and internal circumstances.

Work on forming a culture of business communication of a specialist, in particular the future education manager, involves defining the structure of business communication.

Therefore, definition and analysis of the structural components of business communication is the basis for effective formation of the business communication culture of future education managers.



**Analysis of relevant research.** In the psychological and pedagogical literature on the methodological level, the phenomenon of communication is the subject of the studies by scientists: O. Bodaliyov, V. Kan-Kalik, O. Leontiev, A. Mudryk, E. Rudenskyi, T. Chmut. At the theoretical level, the problem of formation of professional culture has been analyzed in the works of L. Vashchenko, V. Grehniyov, V. Grynova, L. Hrushchenko, V. Divak, V. Lozova, V. Maslov, V. Melnyk, V. Putsov, O. Rembach, M. Faionova. Modern studies analyze individual issues of formation of a professional communicative culture of future specialists by: pedagogues (V. Kashnitskyi, A. Kiseleva, V. Pasinok, V. Poltoratska), managers (N. Dolgopolova, S. Koroliuk, V. Liventsova, O. Marmaza), agricultural workers (L. Baranovska), doctors (O. Uvarkina), engineers (S. Drokina, V. Ivanova), military personnel (M. Ivaienko, S. Kapitanets, M. Koval), employees of tourism business sphere (V. Monzhievskaya), international analysts (O. Rembach).

Despite the large number of works devoted to the issues related to the subject of our study, we can note that the problem of forming the business communication culture of future education managers was not the subject of study, which led to the determination of research direction.

**Aim of the study** – theoretically substantiate the essence of the motivational-value component of the business communication culture of future education managers.

According to the purpose, the task of research was set: to isolate the structural components of the culture of business communication of future managers of education; to analyze the motivational-value component of the business communication culture of future education managers.

To solve the tasks, the such theoretical **research methods** as analysis, comparison and generalization of scientific literature in order to determine the content of the business communication culture of future education managers was used.

**Research results.** On the basis of a thorough analysis of the phenomenon of “business communication” let us define the structural components of the business communication culture of future education managers. In our opinion, such structural components are motivational-value, speech-informational, operational-activity. The motivational-value component describes a complex of motives, a system of value orientations and semantic units of a specialist who determines general orientation of business communication, the nature and success of interaction with partners.

The speech-information component reflects the communicative-semantic aspect of the professional interaction of future education managers: the use of verbal and non-verbal means of information exchange; communicative qualities of business speech (correctness, purity, accuracy, logic, accessibility, conciseness, relevance, ethics and efficiency); the technique of preparing and conducting public speeches; possession of methods of conducting productive discussions in

situations of business interaction, the ability to receive information, analyze, exchange it, including using the latest Internet tools.

Operational-activity component reveals the content of the main stages of communication interaction, as well as the quality, knowledge and skills necessary for its implementation, typical strategies, models, methods and techniques of interaction, which enable effective business communication.

The first motivational-value component of the business communication culture of future education managers is the system of motives, values, which guides the future specialist during business communication and which mediates his perception and assessment of various professional situations, determine the choice of methods of communication with partners.

The system of motives for future education managers determines their motivational orientation. We regard it as a system of motivational orientations in the field of business communication, which determines the ideal method for interpersonal interaction with communication partners for this specialist. The motivational orientations of future education managers link motivation to the goals of business communication, which, in turn, justify the material and spiritual needs of future education managers. Needs belong to the category of integral properties of man, they seem to “permeate” the whole system of biological, psychological, pedagogical, linguistic, social characteristics. Direction serves as an indicator and means of expression, objectification of all human actions, in its connection with the internal and external world of a person is revealed.

Our study suggests that the type of focus of future education managers is determined by the dominance of some motivational orientations and guidance over others. The researcher O. Rembach distinguishes three types of motivational orientation of the future specialist in business communication.

1. Activity orientation is characterized by a high level of orientation towards the achievement of professional indicators, the interests of professional activities; the optimal approach is to use actively the communication process for solving the tasks set, motives related to the achievement of the goal are prevailing; specialists are characterized as pedantic professionals who know in advance how to achieve the goal and who needs to be involved in it in order to be successful; the essence of such a position is expressed by the slogan: “High productivity at any price”, “I defend my thoughts, attitudes and views even when it is necessary to discard the thoughts of others”, “If there is a conflict situation, I try to stop it or to leave it as the winner”, “I attach great importance to the adoption of my own decisions, and sometimes I rely on others”. The main goals and criteria for the success of professional activity specialists of this type mainly see in the implementation of professional tasks.

2. Interpersonal or personality orientation is characterized by high orientation towards the partner, formation of favorable interpersonal relationships and positive psychological microclimate in the team. The essence

of this approach to communication is expressed in the following statement: "People are not a commodity, the value of which can be measured with a certain scale, so the thoughts and feelings of people play a paramount role". Therefore, the specialist seeks to create all the conditions to meet the needs of the partner. He tries to treat his partner with respect and kindness. The most important stimulus that determines this type of communication is the desire for approval and support from others. The basis of this approach is the assumption: "I will be loved by people if I am good to them". In most cases, employees with this orientation attach great importance to the opinion of the society and its mood, highly appreciate the attention and appreciation on its part, serving them as proof of their usefulness.

Such direction is called personal, since the main purpose of the activity specialists see in providing favorable conditions for establishment of friendly relations with colleagues and partners, and criterion of efficiency of professional activity is considered by the nature of relations with partners on communication, their attitude towards themselves. The goals of professional activity are to achieve full understanding with partners and colleagues, to create an atmosphere of trust and cooperation.

3. Egocentric, or individualistic orientation is characterized by orientation towards oneself, proper welfare; the desire for precedence and prestige dominates; in this case among the most important criteria for the effectiveness of its activities is called "recognition and respect of colleagues and partners", "the authority of partners and employees", "professionalism, a high level of competence" (Rembach, 2005, p. 80-82).

The future education manager may also have the following motives: the opportunity to bring social benefits to society; possibility to take an active part in its activity; development of spiritual abilities of the person, etc.

Aesthetic motives allow to feel joy and pleasure from work; they contribute to the awareness of the beauty of work. Cognitive motives allow to use your own abilities and constantly improve yourself. Material motives help to understand the prestige of educational activity and to ensure a stable future, well-paid work. In the end, prestigious motives contribute to the continuous improvement of professional skills and professional growth, and to understand the great importance of this profession among friends, acquaintances, and other people.

The basis of the activities of future education managers lies in the motives of different groups that are complementary. Moreover, the specialist should be guided by which motives are of priority and which are of paramount importance.

The system of values of future education managers can be determined through philosophical and psychological approaches. In the context of the philosophical approach, there are two levels of the value development of a person: the lower one is a socio-psychological one, experienced but not realized, which characterizes everyday consciousness (it defines the actions of people), and

the higher one is an ideological, conscious, formed not only by experience, but also by the comprehension of reality (Nemov, 1971, p. 156). Value development of students – future education managers – is a consequence of not only emotional response to the phenomena of life and educational activity, but also their comprehension, deep awareness, the result of which is definition and formation of their life and professional position. The sphere of professional realities belongs to the personality of the future education as the subject of business communication. T. Porokhovska generalizes the main approaches to the interpretation of the concept of “value”:

1) this concept is used to assess objects and phenomena that meet any need. Value in this sense is considered as an objective quality of the subject, which is due to its nature and exists independently of the person and his practical activity;

2) the concept of “value” can mean the benefits represented by objects and phenomena for a person;

3) value is identified with those phenomena of nature and society, which can be useful to people at one or another stage of development of society, depending on their group or class interests;

4) the concept of “value” can mean the desired ideal, when it is the basis of personal activity;

5) value is identified with significance of one phenomenon for another. In this case, any natural or social phenomenon is both an object and a subject of such attitude (Porokhovska, 1989).

In the context of a psychological approach, three basic ways of understanding the nature of individual values are reflected. The first one of these is interpretation of values in line with such concepts as a view, representation or belief (Paryhin, 1987). Values are defined as basic beliefs that certain forms of behavior or life goals are personally or socially more desirable than other forms of behavior or life goals. Values are, in this case, understood as having no independent motive force that they derive from other sources. The second option – individual values or value orientations as a kind or analogue of social guidance or interests (Paniushkin, 1980). In doing so, they attribute the steering and structuring functions, which reduces the effect of value regulation. The third option – in convergence of the notion of value with the concepts of need and motivation, the real driving force of values is underlined. Such an approach, according to O. Rembach, is characterized by the largest heuristic potential, due to which the majority of researchers are orientated on it. Values, as well as generalized motives (sociogenetic needs), act as sensory-forming structures and influence the subjective definition of the current situation, so that some objects, actions or their expected results acquire the status of the goal and are perceived as having positive or negative valency, certain personal meaning (Rembach, 2005).

Culture of business communication is determined qualitatively through the system of personal values (Byrne, 2001). The motivational aspect of a person as an individual is determined by values, and it determines everything, not “knowledge and skills”. It is the values that determine the main thing for a person – his development.

I. Bech notes that development of a future specialist’s sense of the value of another person can be successful not only if it is transformed into the “center of the universe”, but only on condition that it is temporarily blocked by its own ego, which destructively affects the moral perfection of the individual. The assimilation of values through spiritual effort is a complex process for every person. And the more complex the value circle is, the more effort it requires from the individual.

Cultural values are considered by scientists as an element of moral education, as the most important components of the inner culture of a person, manifested in the directions, properties and qualities, and determine the attitude of a person to society, nature and other people. Full and organic assimilation of values is the basis of the optimality of moral education as the basis for the spiritual development of the individual.

The system of values acts as the most abstract level of regulation, and the education system is an integral part of society and cultural life, and can only be considered and evaluated in its interrelationship with them. Human values, norms of morality, developed by the historical practice of society, are highly valued and are obligatory for the successful activity of future education managers.

Based on the characterization of different values, the value foundations of a future specialist S. Selitska summarizes in this way: the initial benefits (education that provides opportunities for career growth, professional development, guaranteed earnings and stable life), reflexive values (the value of freedom, the value of the unity of personality and civic positions), higher ethical values (Selitska, 2004).

Requirements for the formation of the business communication culture of future education managers requires to identify the person with clear value orientations, this can only be possible if the student is well aware of his role and place in society, has a decent attitude to the environment where a sense of self-confidence and the desire to self improvement is developed. The desire for activity, development of abilities and a sense of assurance, the ability to independently solve a problem depends on the individual’s own position.

Particularly important are moral values in the activities of the education manager, which determine his everyday activities, he is responsible for the fate of others, should be honest and fair, because it depends on the welfare of other people. Among the moral qualities are general or specific.

The role of value orientations and instructions, motives, needs, personal constructs, emotional and cognitive parameters of the I-concept in the

communicative behavior of the individual is determined and emphasized in studies devoted to the study of the features of communication of various specialists. According to many researchers, the leading role in the determination of style features of communication which belongs to the hierarchically higher, personal, motivational and semantic level of individuality, which sets the value orientation of communication, determines the choice of the individual in various situations of social interaction of specific communicative operations and ways of influencing them.

Any value is characterized by two properties – a functional meaning and a personal meaning (the latter can be regarded as a person's attitude to their needs). Personal meaning, on the one hand, is determined by the object that performs the function of value, and on the other hand – depends on the subject of activity. Valuable consciousness and self-awareness become a stimulus to action, formalizing and fixing in the value orientations of a specialist. The leading place in them take professional orientations, which have a decisive influence on the formation and development of the business communication culture of future education managers.

Valuable orientations of the person in its general structure act as a “strategic” line of behavior as an “integrator” function of various forms of human activity. B. Ananiev believes that orientation of the individual on one or another value forms its value orientation. “Value orientations are global psychological characteristics of the individual. Personality in the process of ontogenesis assigns socially significant values through social norms and settings. In the process of development, they build their own orientations, which they defend in life's conflicts” (Ananiev, 1980, p. 231). Value orientations are the most important component of the person's structure, around which the thoughts, feelings of a person are rotated, which determine its behavior and attitude towards the surrounding world (Yadov, 1975).

According to the researcher V. Liventova (according to the analysis of the works of R. Lickert, R. Blake and D. Mouton), professional communication is determined by two types of value orientations: to work or to subordinates (Liventsova, 2002).

Thus, after analyzing a number of studies related to the definition of the motivational-value sphere of specialists, we came to the conclusion that for the process of forming of business communication culture of future education managers, three most important groups of value orientations that determine the orientation of business communication are: orientation towards activity, orientation towards a partner, orientation towards oneself.

**Conclusions and perspectives of further scientific research.** After analyzing the content of the business communication culture, we have identified three interrelated components in the structure of the business communication culture of future education managers: motivational-value,

speech-informational, operational-activity components. After analyzing the main components of the structure of business communication culture, we defined the concept of “business communication culture of future education managers” as a dynamic, system unity, which is an important component of the common culture and at the same time an indicator of the effectiveness of business communication aimed at organization and optimization of activities in the educational and economic sectors.

In our opinion, the perspective direction of further research is construction of a model for a system, which forms the culture of business communication of future education managers. There is an opinion that the content of pedagogy as a science is the study of methods for constructing optimal pedagogical systems (Bekh, 2001; Verbytskyi, 2000; Hershunskyi, 1998; Mashbits, 1988). One of the main stages of this process can be called simulation. Modeling as a method of work has been widespread in various scientific fields and areas.

Effective means of verifying the truth and completeness of theoretical and practical ideas from different branches of knowledge is creation of the system’s model. Development of pedagogical knowledge, the growth of the number of methods, means, forms of education and training, the discovery of an increasing number of factors that affect these processes, makes teaching activity extremely difficult (Hershunskyi, 1998, p. 318).

Designing of the models takes place in two ways. The first is an empirical, trial and error method, intuitive, based on private experience. Here, the modeling goes from partial to general, from subjective to objective. This way is considered as unusual and non-standard. For the most part, the result of implementing such a model in the context of national education has a low didactic efficiency (Bekh, 2001; Mashbits, 1988). The second way is theoretical and based on a scientific basis. It takes into account the system approach and process analysis. The scientific foundation integrates the basics of general pedagogy and psychology, pedagogical psychology, the theory of pedagogical design, engineering psychology (Mashbits, 1988; Verbytskyi, 2000).

Consequently, building a model for the business communication culture of future education managers should be based on a scientific basis, taking into account as many factors as possible.

## REFERENCES

1. Ананьев, Б. Г. (1980). *Избранные психологические труды в 2 т.* Москва: Педагогика (Ananiev, B. H. (1980). *Selected psychological works in 2 v.* Moscow: Pedagogy).
2. Берн, Ш. (2001). *Гендерная психология.* Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак (Bern, S. (2001). *Gender psychology.* St. Petersburg: Prime-Euroznak).
3. Беспалько, В. П. (1995). *Педагогика и прогрессивные технологии обучения.* Москва: Ин-т проф. обр. РАО (Bespalko, V. P. (1995). *Pedagogy and progressive learning technologies.* Moscow: Inst. Prof. ed. RAO).

4. Бех, І. Д. (2001). Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*, 12, 32-35 (Bekh, I. D. (2001). The sense of the value of another person as a moral priority of a personality. *Elementary School*, 12, 32-35).
5. Вербицкий, А. А. (2000). *Контекстное обучение и становление образовательной парадигмы*. Москва: Жуковский: МИМ ЛИНК (Verbytskyi, A. A. (2000). *Contextual learning and formation of the educational paradigm*. Moscow: Zhukovskiy: MIM LINK).
6. Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века*. Москва: Совершенство (Hershunskiy, B. S. (1998). *Philosophy of education for the XXI century*. Moscow: Perfection).
7. Лівенцова, В. А. (2002). *Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Liventsova, V. A. (2002). *Formation of a professional communication culture in future managers of the non-productive sphere* (PhD thesis). Vinnytsia).
8. Машбиц, Е. И. (1988). *Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Педагогическая наука – реформе школы*. Москва: Педагогика (Mashbits, E. I. (1988). *Psychological and pedagogical problems of the computerization of learning. Pedagogical science – school reform*. Moscow: Pedagogy).
9. Немов, Р. С. (1971). *Психология: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы социально-психологической теории*. Москва: Мысль (Nemov, R. S. (1971). *Psychology: in 3 vol. vol. 1. General principles of socio-psychological theory*. Moscow: Thought).
10. Панюшкин, В. П. (1980). *Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем*. Москва: НИИ ОП (Paniushkin, V. P. (1980). *Mastering activities in the interaction of the student with the teacher*. Moscow: NII OP).
11. Парыгин, Б. Д. (1987). *Основы социально-психологической теории*. Москва: Мысль (Paryhin, B. D. (1987). *Fundamentals of socio-psychological theory*. Moscow: Thought).
12. Пороховская, Т. Н. (1989). *Ценность и оценка морали*. Москва: МГУ (Porokhovska, T. N. (1989). *Value and morality*. Moscow: MSU).
13. Пригожий, А. И. (1995). *Деловая культура: сравнительный анализ. Социологические исследования*, 9, 74-80 (Prihozhyi, A. I. (1995). *Business culture: a comparative analysis. Sociological studies*, 9, 74-80).
14. Рембач, О. О. (2005). *Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Rembach, A. O. (2005). *Formation of a business communication culture of future international analysts in higher education institutions* (PhD thesis). Vinnitsia).
15. Селицкая, С. В. (2004). *Концептуальные основания формирования педагогической компетентности менеджеров. Менеджмент в образовании*, 2 (7), 47-48 (Selitska, S. V. (2004). *The conceptual basis of the formation of the pedagogical competence of managers. Management in education*, 2 (7), 47-48).
16. Ядов, В. А. (1975). *О диспозиционной регуляции социального поведения личности*. Москва: Наука (Yadov, V. A. (1975). *On the dispositional regulation of the social behavior of the individual*. Moscow: Science).

## АНОТАЦІЯ

**Будянська Вікторія.** Теоретичне обґрунтування визначення мотиваційно-ціннісного компонента ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування мотиваційно-ціннісного компонента культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти. Під час роботи було використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз,



порівняння та узагальнення наукової літератури з метою визначення змісту культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти. Аналіз змісту культури ділового спілкування дозволив виокремити три взаємопов'язані компоненти в структурі культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти: мотиваційно-ціннісний, мовленнєво-інформаційний, операційно-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти – це система мотивів, цінностей, якими керується майбутній фахівець під час ділового спілкування і які опосередковують його сприймання та оцінку різноманітних професійних ситуацій, визначають вибір способів і прийомів спілкування з партнерами. Мотиваційні орієнтації майбутніх фахівців пов'язують мотивацію з цілями ділового спілкування, які, у свою чергу, обумовлені матеріальними й духовними потребами майбутніх менеджерів освіти. Мовленнєво-інформаційний компонент культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти характеризує смисловий аспект ділового спілкування, комунікативні якості ділового мовлення (правильність, чистота, точність, логічність, доступність, лаконічність, доречність, етичність і дієвість); майстерне використання форм, засобів спілкування, можливість отримувати інформацію, аналізувати, обмінюватися нею, у тому числі й за допомогою новітніх засобів Інтернет. У мовленнєво-інформаційному компоненті культури ділового спілкування ми виокремлюємо два аспекти: мовленнєвий – культура ділового спілкування мовлення майбутніх менеджерів освіти та інформаційний – культура обміну інформацією в діловому спілкуванні. Операційно-діяльнісний компонент розкриває зміст основних етапів комунікативної взаємодії, а також якості, знання та вміння, необхідні для їх виконання, типові стратегії, моделі, способи і прийоми організації взаємодії, що дають змогу ефективно здійснювати ділове спілкування. Перспективним напрямом подальших наукових розвідок, на нашу думку, є побудова моделі системи формування культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

**Ключові слова:** менеджер освіти, культура ділового спілкування, структурні компоненти культури ділового спілкування.

## РЕЗЮМЕ

**Будянская Виктория.** Теоретическое обоснование определения мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения будущих менеджеров образования.

Целью статьи является теоретическое обоснование мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения будущих менеджеров образования. Во время работы был использован комплекс теоретических методов исследования: анализ, сравнение и обобщение научной литературы с целью определения содержания культуры делового общения будущих менеджеров образования, который позволил выделить три взаимосвязанных компонента в структуре культуры делового общения будущих менеджеров образования. Перспективным направлением дальнейших научных исследований, по нашему мнению, является построение модели системы формирования культуры делового общения будущих менеджеров образования.

**Ключевые слова:** менеджер образования, культура делового общения, структурные компоненты культуры делового общения.

УДК 373.5.016:7(377)

**Лариса Васильєва**

Миколаївський національний університет

імені В. О. Сухомлинського

ORCID ID 0000-0002-9027-8350

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/186-196

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО (ПІЗНАВАЛЬНА СКЛАДОВА)» У МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 1-2 РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ**

*У статті проаналізовано ситуацію включення закладів вищої освіти культури і мистецтва 1-2 рівнів акредитації в систему профільного навчання, яка виникла у 2018-2019 навчальному році як експериментальна і стане обов'язковою для коледжів і училищ у наступному навчальному році. Розглянуто специфіку викладання інтегрованого курсу «Мистецтво (пізнавальна складова)» в коледжі культури і мистецтва як предмету профільної школи. Висвітлено методичні особливості побудови лекційного блоку даної навчальної дисципліни на прикладі теми «Мистецтво африканського культурного регіону». Доведено доцільність використання принципу історизму у висвітленні розвитку видів мистецтва кожного регіону та їх впливів на світове мистецтво загалом.*

**Ключові слова:** профільне навчання, мистецький заклад освіти, інтегрований курс «Мистецтво».

**Постановка проблеми.** Закон України «Про освіту» (Закон України «Про освіту», 2017) визначає мистецьку освіту як спеціалізований вид освіти, що передбачає формування у здобувача спеціальних здібностей, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття ним комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямований на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості і отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва.

Закон встановлює складові (рівні) мистецької освіти, а саме: початкову, профільну, професійну та вищу мистецьку освіту, які мають чітко окреслену взаємопов'язаність і взаємозалежність, зберігаючи традицію безперервності та наступності підготовки митця. Мистецькі навчальні заклади 1-2 рівнів акредитації, за цією структурою, належать одночасно до трьох рівнів – профільного (адже надають поглиблені знання з певних мистецьких дисциплін), професійного (надаючи певний освітньо-кваліфікаційний рівень) та вищого (будучи першою ланкою вищої освіти). Крім того, навчаючи студентів із базовою середньою освітою, вони надають повну загальну середню освіту, працюючи з 2018-2019 навчального року за програмою профільної школи.

Введення профільного навчання в коледжах культури і мистецтв призвело до необхідності перебудови освітнього процесу, адже

загальноосвітню діяльність необхідно здійснювати за вимогами відповідної профільної школи, а професійну – за вимогами закладів вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Загальні питання організації профільного навчання у школі інтенсивно вивчаються вітчизняними науковцями (Г. Балл, Н. Бібік, О. Білориха, Н. Василенко, В. Волканова, Ю. Грязнова, В. Гузеев, Н. Добронравіна, В. Кизенко, О. Корсакова, О. Котова, А. Лопухівська, Ж. Осипенко, С. Сушко, С. Трубачева, Н. Шиян, І. Яремко та інші), однак їхні розвідки стосуються передовсім організації навчання в закладах або класах філологічного, природничого, математичного профілю.

З іншого боку, учителі інтегрованого курсу «Мистецтво» активно діляться власними розробками уроків для 10 класу та методичними знахідками щодо викладання на рівні стандарту (Галкіна, 2018; Шепель, 2018). Однак питання особливостей викладання профільного рівня дисципліни «Мистецтво (пізнавальна складова)» у мистецьких закладах вищої освіти 1-2 рівнів акредитації наразі не поставало предметом спеціальної науково-методичної розробки.

На сьогоднішній день питання профільного мистецького навчання можна розглядати у двох аспектах: як створення (існування) профільних (спеціалізованих) закладів загальної середньої освіти (академій дитячої творчості, спеціальних музичних шкіл), і як введення інтегрованого курсу «Мистецтво (профільний рівень)» у програму загальноосвітньої підготовки студентів мистецьких закладів вищої освіти 1-2 рівнів акредитації (коледжів культури і мистецтв, музичних, хореографічних училищ). У нашій розвідці увагу зосереджено на другому аспекті.

Незважаючи на те, що тематична структура та зміст пізнавальної складової програми профільного навчання мистецтву є аналогічною рівню стандарту (*Додаток до листа Міністерства освіти і науки України «Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2018-2019 навчальному році»*, 2018), завдання ускладнюється відсутністю відповідних підручників. Методичні розробки шкільних учителів не можуть повністю розв'язати проблему викладання пізнавальної складової інтегрованого курсу «Мистецтво» профільного рівня в мистецькому закладі освіти.

**Мета статті** – висвітлити особливості викладання пізнавальної складової навчальної дисципліни «Мистецтво (профільний рівень)» у мистецьких закладах освіти 1-2 рівнів акредитації на прикладі теми «Мистецтво африканського культурного регіону», апробовані в Миколаївському коледжі культури і мистецтв зі студентами спеціальностей 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво».

Для реалізації мети було використано комплекс **методів дослідження**: загальнонаукових (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення,

систематизація) для вивчення нормативних та наукових джерел із даної тематики; конкретно-наукових: метод порівняльного аналізу, за допомогою якого виявлено спільні й відмінні риси в традиційних та сучасних африканських мистецтвах, а також виявлено вплив африканського мистецтва на європейське (живопис, скульптура) та американське (музика, танець), та метод наукової екстраполяції для виявлення специфіки мистецької освіти, її місця у структурі сучасної освіти, формування принципової схеми викладення лекційного матеріалу, яку можна застосовувати при викладанні різних розділів профільної дисципліни «Мистецтво (пізнавальна складова)».

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з положенням про профільну школу (Наказ МОН «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі», 2013), профільне навчання має відбуватися у групах не менше 25 осіб. Особливості побудови навчального процесу в закладах культури і мистецтва, навпаки, передбачають малокомплектні групи (6-10 осіб). Поглиблене вивчення пізнавальної складової є обов'язковим для всіх спеціалізацій. Зважаючи на це, викладання навчальної дисципліни «Мистецтво (пізнавальна складова)» відбувається в мішаних групах (наприклад: «хореографія» (народна і сучасна), «музичне мистецтво» (академічний хор, народний хор, народні музичні інструменти), «образотворче та сценічне мистецтво»).

У закладах вищої освіти будь-якого рівня акредитації основною формою навчання є лекція (Кузьмінський, 2005). Особливо вона необхідна в ситуації, яка склалася на сьогоднішній день для профільного навчання мистецтву у вишах 1-2 рівнів акредитації. На відміну від закладі освіти 3-4 рівнів акредитації, лекція в коледжі культури і мистецтв триває півтори години із п'ятихвилинною перервою після перших 45 хвилин. Таким чином, вона повніша, ніж університетська лекція, тривалість якої не перевищує 80 хвилин. Наявність перерви відповідає віковим особливостям навчання й дозволяє відновити увагу студентів, сприяючи активізації навчання. Також необхідно зазначити, що для пізнавальної складової лекційна форма викладення матеріалу є найбільш відповідною.

Профільний рівень передбачає поглиблене вивчення особливостей мистецтва різних культурних регіонів світу (*Мистецтво (профільний рівень). Програма для 10-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів*, 2018). Ці особливості залежать від значної кількості географічних, біологічних, історичних, економічних чинників. Зважаючи на те, що в профільних класах зменшується кількість годин на вивчення непрофільних предметів (для профілю «Мистецтво» це природничий блок), необхідно доповнювати лекційний матеріал відомостями з цих дисциплін у контексті теми, що вивчається. Так, у вступі до теми «Мистецтво африканського культурного регіону» необхідно навести відомості з географії щодо

розташування континенту, територіального поділу, щільності населення, расової приналежності народів, що населяють Африку. Відомості з історії допоможуть у розумінні причин нерівномірності розвитку африканських регіонів. Останнє зумовлює необхідність поділу теми на дві частини, із окремим виділенням мистецтва Стародавнього Єгипту та Північної Африки, оскільки воно зазнало значних впливів європейської та арабомусульманської культур.

Будувати викладення відомостей про традиційне африканське мистецтво (живопис, скульптуру, хореографію, музику, архітектуру) доцільно із застосуванням принципу історизму, прослідковуючи розвиток певного виду мистецтва, його сучасний стан і вплив на світове мистецтво.

Зупинимось детальніше на особливостях поглибленого викладення даних тем. Так, у розділі про історію африканського живопису необхідно зупинитися на фресках Тассилі-Аджер. Зокрема, вказати на існування двох типів живопису – контурного (зображення великих тварин) та кольорового (розписи, фрески) і схарактеризувати особливості 4 періодів, які виділяють дослідники в історії появи цих зображень: доба буйволів і мисливців (8-6 тис. до н.е., контурний живопис), доба домашніх биків, епоха пастухів (5-2 тис. до н.е., кольоровий живопис, жанрові і побутові сцени), доба коня і колісничі (1 тис. до н.е. - 2 ст. н.е.), період верблюдів (2 ст. н.е.).

Також необхідно зацентувати увагу студентів на рисах стародавнього африканського живопису, а саме: на людській фігурі як центрі зображень (кожна фігурка людини має свою позу, на відміну від фігур тварин), на відсутності натуралізму, гострих, кутових формах, на дії як головному сюжеті малюнків (танець, ритуал, погоня, полювання, війна, сцени побуту), на переважанні жовтого кольору (в Європі – червоний). Таке акцентування необхідне для усвідомлення спадкоємності африканського традиційного й сучасного живопису, репрезентованого творчістю Малангатана Валенте Ґвенї, Ахті-Патра Руги, Едуардо Саїді Тінгатінги, Гатіни Ямокоскі. У якості підсумку щодо африканського сучасного живопису необхідно наголосити на таких його рисах, як перевага абстрактних зображень над реалістичними, експресія й динаміка, навмисне спотворення пропорцій, орієнтація на минуле.

Висвітлення взаємовпливів африканського та європейського живопису може відбуватися через показ запозичень африканських мотивів, форм, засобів європейськими художниками (примітивізм, фовізм, кубізм, дадаїзм, експресіонізм) та запозичень європейських технік африканськими митцями.

Історію африканської скульптури необхідно починати з періоду Нок (5-2 тис. до н.е., Західна Африка) акцентуючи на рисах, що будуть повторюватися в наступних епохах (антропоморфність та зооморфність зображень, спадкоємність у матеріалах, намагання в антропоморфних

статуетках зобразити расові, статеві, статусні, професійні особливості) та вказуючи на відмінності різних періодів розвитку скульптури від інших.

Так, для скульптури Нок характерні заглиблені вуха, трикутна форма очей із глибокими зіницями, голова у формі перевернутої трапеції.

Вироби скульптури Сао (10, 11, 19 століття, Центральна Африка) відрізняють дуже маленький лоб, близько посаджені до перенісся очі, рот у вигляді великого кавового зерна, непропорційно велика нижня частина неіндивідуалізованого обличчя, орнамент у формі ялинки на верхній частині голови.

Розглядаючи особливості скульптури Іфе (11-12 ст н.е., Західна Африка), необхідно вказати на використання бронзи в якості матеріалу, переважання скульптурних зображень голови в натуральну величину із портретною схожістю і душевним спокоєм на обличчі. Також необхідно вказати на порушення пропорцій у статуях у повний зріст (голова – не одна восьма частина тіла, а одна четверта-п'ята), непропорційно короткі й товсті ноги) та використання у бронзовому литві техніки «втраченої воскової моделі».

Вивчаючи останній історичний різновид африканської скульптури (Бенін, 14-19 ст., Західна Африка), треба вказати на різноманіття та ускладнення техніки (переважання бронзового литва, виробів із слонової кістки, барельєфів-ама), появу стилізованих та декорованих фігурок із ознаками професій (воїни, музиканти), скульптурних зображень тварин (пантера, змія, хамелеон, павич), уніфікацію типу обличчя, наявність відмінностей у головних уборах та атрибутах влади. Цікавим є факт наявності на виробах із слонової кістки самотійних жіночих зображень, відсутніх у бронзі (Ильенко, 2002, с. 29).

Основними рисами сучасної африканської скульптури є її культовий характер та анімізм у якості релігійної основи. Останній передбачає існування зв'язку між предками, живими, ненародженими і тотемною твариною, що є оберегом етносу. Саме тому в африканських віруваннях поширене тлумачення народження як смерті, а смерті – як повернення до життя (Мириманов, 1986).

Ієрархію надприродного в африканській культурі складають 6 рівнів: Творець, боги вищого та нижчого рангів, духи дикої природи, злі надприродні істоти і сили, духи предків (Григорович, 1988). Унаслідок цього основою африканських релігійних ритуалів є спілкування з духами, посередниками в якому стають статуетки, ритуальні костюми та маски. Вони також складають основу двох жанрових груп у сучасній африканській скульптурі: зображення (скульптурна різьба) духів предків чи певних історичних осіб (у племен із розвинутою міфологією – богів) та ритуальні маски (шаманів, танцювальні маски й маски таємних союзів).

Скульптурні зображення першої жанрової групи вміщують душу померлої людини і пов'язані з тотемними предками етносів. Їм притаманні

такі спільні риси: великі голови з акцентом на обличчі; спрощене зображення тулубу із відзначенням на ньому тільки статевих ознак і татуювань; ритуальний характер дрібних деталей; посилений вираз емоцій; виразність та декоративність силуету; поєднання рис людини і тварини; використання твердих порід дерев та природних кольорів матеріалів, обмежене використання одягу та прикрас.

Друга жанрова група представлена зооморфними та антропоморфними масками. Необхідно пояснити студентам, що маски в африканській культурі є «знаками», що замінюють невидиме. Африканці вважають, що під час танців та інших обрядових дій духи предків наділяють власника маски своєю містичною силою. Через маску божество або дух, тимчасово втілений у ній, дивиться на світ, а людина в масці втрачає на певний час своє людське обличчя, перевтілюючись у дух, якого викликало плем'я, виступаючи посередником між потойбічним і земним світом. Саме тому, після завершення обряду людина, яка одягала маску, обов'язково повинна була її знищити.

Дослідники виділяють такі типи африканських масок: лицьові, налобні, шоломи, гребені, натільні, дошки. Зазвичай вони прикрашені орнаментами із деталями, які мають символічне значення (зигзаг, шаховий орнамент тощо). Матеріал, з якого виготовляли маски, також різний: деревина, мідь, бронза, теракота, текстиль, слонова кістка. На поверхню маски зазвичай накладався натуральний барвник – охра, даючи темно-жовтого або світло-коричневого забарвлення. Прикрашали маски вовною тварин, морськими мушлями, пташиним пір'ям, насінням та соломою.

На завершення вивчення особливостей африканського образотворчого мистецтва необхідно вказати на його вплив на сучасне світове мистецтво у вигляді кубізму в творчості іспанського митця П. Пікассо, німецьких експресіоністів (Е. Нольде, Е. Хірхнера та ін.), румунського скульптора К. Бранкузі, живописців А. Модільяні та А. Дерена, стилів Ар Деко (П. Легрен ) та Ар Брют (Ж. Дюбюффе).

Торкаючись африканської традиційної хореографії, необхідно наголосити на сформованій майже від народження поліритмічності африканців (здатності рухати різними частинами тіла в будь-якому напрямку, використовуючи при цьому одночасно декілька ритмів). Африканські танці можна поділити на ритуальні (врожайні, культові (духам предків, божествам), лікувальні, танці-посвячення) та соціальні (мисливські, оповідні, військові, любовні, весільні, вітальні).

Африканський етнічний танець є синкретичним видом мистецтва й завжди супроводжується поєднанням сольного та хорового співу з акомпанементом на різних музичних інструментах, перш за все ударних, які і визначили його поліритмічність. Він зазвичай включається до мисливських, землеробських, шаманських церемоній, до обрядів поклоніння предкам,

ініціації, обрядів таємних спілок. У залежності від контексту, використовуються відповідні зображальні рухи. Так, учасники мисливських ритуалів наслідують звичкам і крикам тварин і птахів; під час обрядів викликання дощу танцюристи зображують хмари, з яких ллються потоки води тощо. Під час ритуальних танців виконавці одягнені в спеціальні костюми, маски, шкури тварин, використовують ходулі, брязкальця, зброю тощо. Необхідно зауважити, що виконання ритуальних танців вимагає тривалої підготовки: у них можуть брати участь сотні танцюристів, а головний виконавець може імпровізувати із темпом і ритмом.

Слід також указати на існування в африканських племен оповідних танців та пояснити історію їх виникнення й поширення як необхідних у неписьменному суспільстві для закріплення-переказу історичної інформації, міфів, легенд, відомостей про важливі для племені події тощо.

Африканські танці мають спеціалізацію за гендерною (жіночі та чоловічі) та професійною (чаклуни, воїни) ознакою, що зумовлює й відмінності в рухах танцюристів. Так, у чоловічих мисливських танцях імітуються рухи тварин або мисливців, тому вони часто виконуються зі зброєю (палиця, спис). Танцям воїнів притаманна агресивність стилю, складні барабанні ритми, використання допоміжних предметів, зброї. Жіночі танці, навпаки, відрізняються плавністю рухів, відбуваються на зігнутих ногах із нахиленим уперед тулубом, кроки танцівниць схожі на шаркотіння. Особливими рухами, що виділяють танцівниць-африканок, є кручення і тряска.

У підсумку вивчення традиційних африканських танців слід вказати, що вони мали вплив на сучасну європейську, індійську і американську хореографію, а також на латиноамериканські бойові мистецтва. Деякі з цих впливів більш відчутні (африканський танець-боротьба нголо, бразильська й ангольська капоейра, американський чарльстон, карибське беле), інші проявляються опосередковано (аргентинське танго, північно-американська мілонга).

Африканські етнічні музичні інструменти представлені всіма відомими групами: хордофони (музичний лук, арфа, кора, крадія), аерофони (різні варіанти флейти, роги), мембранофони (барабани, санса, ксилофон), ідеофони (калімба), а також синтетичними різновидами: хордо-аерофон (гора).

У розповіді про етнічну музику Африки слід указати, що вона є невід'ємною частиною соціального життя. Вчені виділяють в африканському музичному мистецтві три етнічні пласти: північно-африканський (берберо-арабський), південно-африканський, тропічно-африканський.

Два останні мають спільні риси: структуру «запитання-відповідь», складну ритмічну організацію горизонталей (переважання коротких тривалостей, двох-трьохдольні і мішані розміри, асиметричні ритми з періодичними зсувами акцентів відносно сильної долі й самої сильної долі у зв'язку з постійними змінами розміру, незбігання наголосів слів із



сильними частками), своєрідну ладову організацію, яка ще чекає свого вивчення та систематизації. Ритмічну свободу африканської музики можна проілюструвати барабанными ансамблями, із характерними перехресними ритмами (у кожного інструмента своя ритмоформула). Під час музикування накладаються: ритм вокальної мелодії, плескання в долоні, ритми барабанів та інших ударних інструментів, кожен з яких має свій малюнок, і такі, що не збігаються один із одним акценти.

Також необхідно нагадати студентам, що африканські барабани є одночасно і музичними інструментами, і засобом сповіщення, передачі інформації, відрізняючись від племені до племені тембром, що робить їх звучання впізнаваним на відстані багатьох кілометрів.

Пісенне мистецтво народів Африки складається з тих самих жанрових груп, що й фольклор інших країн. Серед жанрів, що найбільш розвинені – трудові, героїчні, колискові, ліричні пісні. Однак їх музична структура суттєво відрізняється від європейських: в африканських піснях хор (який часто складається з публіки) повторює музичні побудови і текст соліста, перетворюючи виконання та сприйняття музики на своєрідну форму комунікації.

У підсумку розділу необхідно вказати, що ритмічні особливості, структура «запитання-відповідь» та імпровізаційне начало африканської музики через афроамериканську культуру відіграли значну роль у виникненні таких впливових жанрів сучасної масової музики, як джаз та рок, але розповідь про них буде вміщена в темі «Мистецтво американського культурного регіону».

Вивчаючи самобутню етнічну архітектуру Африки, слід указати на її суттєві відмінності від архітектури інших народів, унаслідок ізолюваного розташування. Серед характерних рис етнічної африканської архітектури необхідно виділити: регіональні відмінності у використанні природних матеріалів (у центрі – солома, на заході – гній і земля, на сході, півдні та в центрі – дерево, на півночі – камінь та цегла-сирець); побудову круглих будинків-комплексів із даху та стін (для збільшення надійності споруди); створення переносних будинків, що «розкладаються» (із сухої трави різного ступеню еластичності) народами, які ведуть кочовий спосіб життя; глинобитні споруди, повністю вкриті складними геометричними візерунками з фарб природного походження (етнічна група касена, Буркіна-Фасо); використання заглиблень у скелях та печер у якості житла (часто багатоповерхового) із заглибленнями в стінах у якості меблів.

Значне місце в африканській етнічній культурі, як і в традиційній культурі інших народів, займає декоративно-ужиткове мистецтво. Але, на відміну від багатьох інших народів, у африканців поширене мистецтво прикрашання власного тіла (пірсінг, татуювання). Останнє мало неабиякий вплив на масову й побутову культуру всього світу, особливо американську та європейську.

Завершити вивчення етнічної африканської культури та її впливів на світове мистецтво XX століття необхідно поясненням явища негритюду (автор терміну – Е. Сезер, 1935 р.) – концепція якого сформувалася у другій половині XX століття в контексті всесвітнього руху народів із темним кольором шкіри за політичну й культурну свободу, єдність, самореалізацію. Негритюд став філософським та історичним виявом прагнень африканців до свободи й самореалізації. Ідеолог негритюду Л. С. Сенгор (президент Республіки Сенегал у 1960-1980 рр.) – витлумачив його як комплекс цивілізаційних цінностей – культурних, економічних, соціальних, політичних, – які характеризують негроафриканський світ і базуються на почутті спільності, ритмі, хисті до міфотворчості (Корнеев, 2002).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Плануючи вивчення пізнавальної складової навчальної дисципліни «Мистецтво (профільний рівень)» у закладі освіти 1-2 рівнів акредитації необхідно спиратися на лекцію як основну форму організації навчального процесу (на відміну від переважання практичних занять у художньо-практичній складовій). Доцільно розділити вивчення теми «Мистецтво африканського культурного регіону» на два розділи, зважаючи на суттєві відмінності в розвитку північного й інших частин континенту. Будувати викладення матеріалу бажано на основі принципу історизму і завершувати розгляд кожного виду мистецтва висвітленням його впливу на світове мистецтво XX століття. Описана схема може бути застосована при побудові лекційного матеріалу інших розділів профільної дисципліни «Мистецтво (пізнавальна складова)», а її втілення – скласти перспективи подальших наукових і методичних розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Галкіна, Л. В. (2018). *Мистецтво африканського культурного регіону (Art of the African cultural region)*. Retrieved from: <https://naurok.com.ua/mistectvo-afrikanskogo-kulturnogo-regionu-43652.html>
2. Григорович, Н. Е. (1988). *Современное искусство Тропической Африки. Становление национальных художественных школ*. Москва: Главная редакция восточной литературы (Grigorovich N. E. (1988). *Contemporary art of Tropical Africa. Formation of national art schools*. Moscow: the Main edition of Oriental literature).
3. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України «Методичні рекомендації щодо викладання предметів художньо-естетичного циклу у 2018-2019 навчальному році» (Annex to the letter of the Ministry of education and science of Ukraine "Guidelines for teaching subjects of artistic-aesthetic cycle in 2018-2019 academic year") (2018). Retrieved from: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykkladannya-predmetiv-hudozhno-estetychnogo-tsyklu-u-2018-2018-navchalnomu-rotsi/>.
4. Закон України «Про освіту» (Law of Ukraine "On education") (2017). Retrieved from: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
5. Ильенко, Н. Е., (Сост.) (2002). *Универсальная энциклопедия для юношества. Искусство*. Москва: Издательский дом «Современная педагогика» (Ilienکو, N. E. (Comp.) (2002). *Universal encyclopedia for youth. Art*. Moscow: publishing house "Modern pedagogy").

6. Корнеев, М. Я. (2002). *Метафізика, естетика, и компаравистика Леопольда Седара Сенгора*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество (Kornieiev, M. (2002). *Metaphysics, aesthetics, and comparative studies of Leopold Sedar Senghor*. St. Petersburg: St. Petersburg philosophical society Retrieved from: [http://anthropology.ru/ru/texts/korneev/misl11\\_19.html](http://anthropology.ru/ru/texts/korneev/misl11_19.html).
7. Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Знання (Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedagogy of higher school*. Kyiv: Knowledge).
8. Мириманов, В. Б. (1986). *Искусство Тропической Африки. Типология. Систематика. Эволюция*. Москва: Искусство (Mirimanov, V. (1986). *The Art of Tropical Africa. Typology. Systematics. Evolution*. Moscow: Art). Retrieved from: <http://artyx.ru/books/item/f00/s00/z0000013/>
9. *Мистецтво (профільний рівень). Програма для 10-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (Art (profile level). Program for 10-11th grades of secondary schools)*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.
10. *Наказ МОН «Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі» (Order of MES "On approval of the concept of profile training in high school") (2013)*. Retrieved from: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/37784/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/).
11. Шепель, О. В. (2018). *Мистецтво африканського культурного регіону (Art of the African cultural region)*. Retrieved from: <https://vseosvita.ua/library/mistectvo-afrikanskogo-kulturnogo-regionu-71724.html>.

## РЕЗЮМЕ

**Васильева Лариса.** Особенности преподавания интегрированного курса «Искусство (познавательная составляющая)» в высших художественных учебных заведениях 1-2 уровня аккредитации.

В статье проанализирована ситуация включения высших учебных заведений культуры и искусства 1-2 уровней аккредитации в систему профильного обучения, которая станет обязательной для колледжей и училищ в следующем учебном году. Рассмотрена специфика преподавания интегрированного курса «Искусство (познавательная составляющая)» в колледже культуры и искусства как предмета профильной школы. Освещены методические особенности построения лекционного блока данной учебной дисциплины на примере темы «Искусство африканского культурного региона». Доказана целесообразность использования принципа историзма в освещении развития видов искусства каждого региона и их влияния на мировое искусство в целом.

**Ключевые слова:** профильное обучение, художественное учебное заведение, интегрированный курс «Искусство».

## SUMMARY

**Vasylieva Larysa.** Features of teaching the integrated course "Art (cognitive component)" in higher art education institutions of 1-2 levels of accreditation.

The **purpose** of the article is to highlight the features of teaching the cognitive component of the discipline "Art (profile level)" in art schools of 1-2 levels of accreditation on the example of the theme "Art of the African cultural region", tested in the Mykolaiv College of culture and arts.

To achieve this goal, a set of **research methods** was used: general scientific methods (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization) for the study of normative and scientific sources on this topic; specific-scientific: the method of comparative analysis, which

*revealed common and distinctive features in traditional and modern African arts, as well as the influence of African art on European (painting, sculpture) and American (music, dance), and the method of scientific extrapolation to identify the specifics of art education, its place in the structure of modern education, formation of lecture material presentation concept, which can be used in the teaching of various sections of the profile discipline "Art (cognitive component)".*

**Conclusions and prospects for further research.** *The introduction of specialized training in the colleges of culture and arts has led to the need to restructure the educational process, because general education activities must be carried out according to the requirements of the relevant profile school, and professional – according to the requirements of higher education institutions.*

*Despite the fact that the thematic structure and content of specialized art training program's cognitive component is similar to the standard level, methodological development of school teachers cannot completely solve the problem of teaching the cognitive component of the integrated course "Art (profile level)" in the art school.*

*When planning to study the cognitive component of the discipline "Art (profile level)" in the education institution of 1-2 levels of accreditation, it is necessary to rely on the lecture as the main form of the educational process (in contrast to the predominance of practical training in the artistic-practical component). It is advisable to divide the study of the topic "Art of the African cultural region" into two parts, taking into account the significant differences in the development of the Northern and other parts of the continent. It is desirable to present the material taking into account the principle of historicism and to complete the consideration of each art form by covering its impact on the world art of the twentieth century.*

*The described scheme can be used in the lecture material construction of other sections of the profile discipline "Art (cognitive component)", and its embodiment will be prospects for further research.*

**Key words:** *profile training, art education institution, integrated course "Art".*

УДК 378.016:811.111].019.33–028.17]]:78–051

**Наталія Виспінська**

Тернопільський національний педагогічний  
університет імені Володимира Гнатюка

ORCID ID 0000-0002-5705-4291

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/196-207

### **ЗАСТОСУВАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОЇ СФЕРИ**

*Розглянуто способи використання пісенного матеріалу як допоміжного при навчанні англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери. Визначено, що пісні – вагомий інструмент у навчанні англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери, який підвищує рівень мотивації, розвиває пам'ять і мислення, активує механізм повторення, який сприяє відкладенню лексичних одиниць та граматичних структур у довготривалій пам'яті, а також удосконалює фонетичні навички. Виокремлено критерії відбору*

*музичних творів для навчання англійськомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери. Подано методичні рекомендації щодо їх застосування в навчальному процесі.*

**Ключові слова:** *музика, пісенний матеріал, лексичні одиниці, граматичні конструкції, фонетична компетентність, аудіювання, англійська мова.*

**Постановка проблеми.** З кожним днем академічний і професійний світи стають вимогливішими, що викликає необхідність знання англійської мови (далі АМ) на належному рівні. Сучасна іншомовна професійно орієнтована підготовка мала б готувати студентів до міжкультурного та міжособистісного спілкування як у повсякденному житті, так і в професійній сфері. Утім, на заняттях АМ за професійним спрямуванням переважає читання професійних текстів, перенасичених професійною термінологією, або ж граматико-перекладний метод, у якому мова відірвана від реальної комунікації (Флеров, 2013).

Ми вважаємо, що в навчанні англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності (далі АПОЛК) в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери неможливо обійтися без використання сучасного англомовного пісенного матеріалу, що є значним джерелом аудіювання автентичних матеріалів. Це дозволить урізноманітнити навчальний процес, цікаво подавати лексичний та граматичний матеріал, а також значно підвищити мотивацію до вивчення АМ за професійним спрямуванням. Це й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Аналіз актуальних досліджень.** Ідея використання музики й пісень у навчанні АМ не нова. Ще в 50–70-х роках учені стверджували, що використання музичних творів у навчальному середовищі (далі НС) має як лінгвістичні, так і мотиваційні переваги (Bartle (1962), Richards (1969), Jolly (1975). Під час застосування аудіолінгвального методу музику використовували, щоб зменшити рівень нудьги під час повторення лексичних одиниць (далі ЛО) або граматичних конструкцій (далі ГК) (Kanel, 2000); прибічники сугестивного методу стверджували, що класична інструментальна музика сприяє створенню заспокійливої атмосфери, яка активує підсвідомість, поліпшує сприймання вхідної інформації мозком (Lozanov, 1978; Bancroft, 1978). Проте лише у 2000-х роках із розвитком комунікативного методу навчання іноземної мови (далі ІМ) і застосуванням рольових ігор на заняттях, пісенний матеріал у НС став більш розповсюдженим (Griffiee, 2010).

Багато вчених сходяться на думці, що використання пісень на заняттях АМ може сприяти вивченню мови: покращити використання граматичних структур, вимову тощо, адже пісні – чудовий матеріал для навчання ІМ, який поєднує в собі культуру, ЛО, аудіювання, граматику та інші компетентності, необхідні для вивчення мови лише в кількох строфах. Крім того, слухання пісень стимулює та мотивує студентів до розуміння

змісту матеріалу, що прослуховується (Yau Hau Tse, 2015; Kara & Aksel, 2013; Schoerp, 2016; Lems, 2001).

**Мета** нашого дослідження – показати переваги використання музичного матеріалу для навчання АПОЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери.

**Завдання** вбачаємо в наступному: проаналізувати переваги використання пісень для навчання АПОЛК в аудіюванні майбутніх музикантів; визначити критерії відбору пісенного матеріалу для навчання АПОЛК в аудіюванні студентів-музикантів та проілюструвати види робіт з піснями в процесі навчання АПОЛК майбутніх музикантів.

Для виконання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: вивчення й аналіз наукових літературних джерел з проблеми дослідження, узагальнення ключових положень з проблематики для визначення методичних засад формування в майбутніх фахівців музичної сфери АПОЛК в аудіюванні пісенного матеріалу як допоміжного засобу.

**Виклад основного матеріалу.** Міцний зв'язок між мовою та музикою безперечний. Окремі вчені вважають, що виникненню літератури, епічної поезії та балад передував розвиток пісень (Engh, 2013). Доробки вчених свідчать, що є вагомі відмінності між тими, хто має музичне виховання, і тими, хто його не має. Було досліджено зв'язок між мовою та музикою й доведено, що обробка музичних та мовних даних відбувається в тих самих зонах мозку. Крім того, музика збільшує кількість нейронних зв'язків і в результаті підсилює розвиток мови, а саме продукцію мовлення, розуміння тексту та слів, а також поліпшує соціальні зв'язки, оскільки позитивно впливає на когнітивні процеси, задіяні у вивченні мови (Vera & Luna, 2013). Результати таких досліджень дозволяють припустити, що лінгвістичні та мелодійні компоненти пісні проходять обробку в мозку одночасно і взаємопов'язано. Використання музичних творів на заняттях дозволяє підсилити інтеграцію і зв'язок між обробкою рими й музики в правій півкулі та вербальною обробкою в лівій півкулі. Беручи до уваги можливість такої інтеграції, використання пісень під час навчання може стати вирішальним чинником у процесі опанування ІМ (Kara & Aksel, 2013). Ще ранні дослідження 80–90-х рр. ХХ ст. довели позитивний вплив музики на НС: музика Моцарта поліпшує здібності просторового мислення («Ефект Моцарта»), використання музики під час інтенсивного курсу ІМ сприяло кращому вивченню мови, чимало викладачів повідомляють про переваги використання інструментальної музики як розігріву, заспокійливого засобу, надихання до письмових завдань та основи багатьох інших завдань (Lems, 2001). У науковій літературі існує припущення, що музика та колективний спів допомагають створити особливе відчуття згуртованості, яке викладачі намагаються створити в НС (Engh, 2013).

Пісенний матеріал – це такий собі неформальний спосіб вивчення ІМ, який студенти застосовують навіть за межами НС (Engh, 2013). Адже в

сучасному світі практично неможливо уникнути пісень та музики – вони повсюди: у театрах, шопінг-центрах, ресторанах та кафе, наших машинах, телефонах, звучать під час важливих громадських і спортивних подій (Ječmínková, 2009).

Використання пісень в аудиторії має низку переваг: заспокоює й розважає тих, хто вивчає мову, поки вони краще формують навички і розвивають уміння використання граматичних структур під час говоріння, а також зменшує негативне ставлення до навчання (Saricoban & Metin, 2000).

Одна з найважливіших переваг застосування музики та пісень у навчанні ІМ – це те, що співати легше, ніж говорити. Крім того, музика продовжує звучати в думках ще довго після того, як її прослухали, з чого можна висунути припущення, що пісні впливають на коротко- і довготривалу пам'ять (Ječmínková, 2009). Музика розвиває такий компонент вільного володіння ІМ, який поєднує знання того, що сказати зі здатністю це відтворити без значних пауз, що також підвищує рівень упевненості студентів (Medina, 2002).

Музика, хоч універсальна, проте культурно специфічна, оскільки зміст пісень відображає конкретну культуру й водночас впливає на неї. Це потенційно культурно збагачене джерело мови, яке можна використовувати, щоб показати й навчити культурних норм та ідеалів цільової мови (Engh, 2013).

Проблема недостатньої мотивації – одна з основних у роботі зі студентами немовних спеціальностей (Флеров, 2014). Дослідження Е. Аревало підтвердило, що використання пісенного матеріалу мотивує студентів до відвідування занять та виробляє уважність на них (Arevalo, 2010). Окремим студентам важко розмовляти ІМ у присутності студентів з вищим рівнем її володіння. Тому дуже часто вони мовчать на заняттях, оскільки бояться зробити помилку. Саме через це головною умовою успішної роботи є створення емоційно комфортної атмосфери (Arevalo, 2010; Пашкеева, 2014). Використання пісенних творів стимулює виникнення позитивних асоціацій, пов'язаних із вивченням ІМ, відкинувши на задній план розчарування, виправлення помилок і підготовку до екзаменів (Ječmínková, 2009). Слухання пісні – аж ніяк не монотонний процес завдяки ритму та мелодії (Rezaei & Ahour, 2015).

Методичні цілі використання пісень в аудиторії такі: тренування ритму, наголосу, інтонаційних зразків, навчання лексики та граматики, удосконалення навичок аудіювання, письма та мовлення (пісенна лірика може слугувати основою для обговорень) (Orlova, 2003).

Щоб спілкуватися з носіями мови, студенти мають спочатку навчитися розуміти в реальній мовній ситуації свого співрозмовника (Rezaei & Ahour, 2015). Дослідження показують, що, вперше почувши англійську мову, студенти можуть зрозуміти лише кілька слів або взагалі

нічого. Проте, якщо аудіювання ІМ проводити систематично, вони починають сприймати наголоси, відчувати ритм, які дозволяють сегментувати потік мовлення на слова та фрази. Урешті-решт розвивається здатність розуміти більшість або й усе почуте (Ebong & Sabbadini, 2006).

Ще стосується фонетичної компетентності, то перешкодою на шляху до вільного володіння ІМ є вимовляння невідомих звуків, або диференціація звуків, які важко визначити. Неправильна вимова звуків може уповільнити спілкування чи змінити значення фрази взагалі. Пісні є автентичним та доступним джерелом розмовного варіанта АМ, яке забезпечує слухачів повторенням подібних звуків (Ječmínková, 2009). Приспів пісень – приклад вимовляння цілої фрази (інколи навіть важко виокремити слова). У такий спосіб студенти тренують фонетичну компетентність на підсвідомому рівні (Lems, 2001). Пісні засвідчують, як ритм, наголос та інтонація впливають на вимову в контексті. Коли студенти співають, вони автоматично вивчають просодичку цільової мови. За допомогою пісні студенти тренують природне розтягування й ущільнення потоку англійської мови (Soufalíková, 2010; Kubjátová, 2006). Наприклад, фонетичну редукцію /I've/ можна багаторазово почути в пісні Vanotek feat. Eneli – Tell Me Who 2017 р. (See I've been waiting for so long), а афrikатизацію кінцевого /t/ у рядках приспіву пісні Vanotek – Back to me 2018 р. (Don't you come back to me), що допомагають практикувати природні скорочення, які відбуваються в розмовній АМ.

У дослідженні Лейка, яке полягало в навчанні вимови, виявлено, що музика допомагає також розуміти ЛО в контексті й поза ним, вивчати синонімічний спектр мови, зацікавити вивченням АМ, допомагає з граматиною, дозволяє дізнатися культури країни та поліпшує моральний дух тих, хто вивчає ІМ (Chandler, 2016).

Музичні здібності й вербальна пам'ять тісно пов'язані. У пісенному контексті ЛО та лексичні конструкції відкладаються в довготривалій музичній пам'яті, їх можна застосовувати пізніше під час повторення, запам'ятовування або усного спілкування. Вимова цільових ЛО зберігається в просодичній пам'яті й легко активується за допомогою візуальних або музичних підказок (Fonseca Mora, 2000).

З лінгвістичної точки зору сучасні популярні пісні характеризуються тим, що тексти в основному містять лише сучасну й найбільш уживану лексику, у них спостерігається велика кількість розмовних слів і виразів, використовуються спрощені синтаксичні та ГК, притаманні сучасній АМ, наявні розмовні граматичні скорочення (gonna, imma, wanna). Пісні містять велику кількість синонімів та емоційно збагачену лексику, їх тема та зміст близькі до проблем сучасної молоді (Флеров, 2014). Ще одним позитивним моментом є те, що багато музичних напрямів містять музичні жаргонізми та сленг, які також корисно знати студентам-музикантам.



Поп-пісні корисні не лише для запам'ятовування окремих ЛО, але й сталих фраз. Чітка інтонація, ритмічні зразки супроводжують кожную сталу фразу в пісні, що уможливорює їх краще запам'ятовування і застосування в іншому контексті (Engh, 2013).

Повторення, рима та мелодія значно сприяють запам'ятовуванню. Інтеграція пісень у фрагменти заняття, наприклад при вивченні граматики збільшує здатність студентів відкладати в пам'яті певні правила (Пашкеєва, 2014). Завдяки вживанню в контексті пісенний матеріал робить граматичні конструкції більш зрозумілими й легкими для сприйняття.

Удосконалювати навички читання можна з допомогою лірики або співу пісень у караоке (Kubjátová, 2006).

За умови ретельного, грамотного відбору матеріалу та його систематичного використання музика може стати підсилювачем навчання ІМ. Відомо, що ефективність навчального процесу залежить від того, скільки органів чуття в ньому задіяно (Пашкеєва, 2014). Ретельно відібрані пісні використовують не лише для введення, тренування та закріплення граматичного і лексичного матеріалу, але й для побудови монологів і ведення дискусій стосовно ідей та подій, відображених у пісні (Schoerr, 2016).

У виборі пісень важливо враховувати такі критерії:

- смаки студентів (музика повинна подобатися як студентам, так і викладачеві);
- текст має відповідати рівню знань навчальної аудиторії;
- підкреслювати певне питання чи граматичну конструкцію;
- розширювати світогляд;
- складатися зі зрозумілих слів щонайменше на 92 %;
- містити повторення;
- бути популярними, щоб студенти могли чути їх за межами НС;
- урахувати рівень знань з ІМ;
- якщо націлюються на граматику, то містити приклади вживання ГК;
- використовувати метод навчання за допомогою пісень як допоміжний.

При навчанні студентів-музикантів також можна приносити ноти, щоб вони могли їх співати.

Використання пісенного матеріалу в НС дозволяє виконувати різноманітні цікаві й веселі завдання. Більшість вправ концентруються на ліриці: вона містить широко розповсюджені короткі слова і багато особових займенників (94 % пісень); використовується розмовна мова (наказовий спосіб та різні запитання складають 25 % речень, використаних у тексті пісні); час і місце зазвичай неконкретні; слова пісні співаються набагато повільніше, ніж вони вимовляються в розмові, з більшою кількістю пауз між висловлюваннями (Lems, 2001).

Наведемо приклади вправ для розвитку фонетичних, лексичних, граматичних навичок в аудіюванні пісенного матеріалу майбутніх фахівців музичної сфери на прикладі пісні *Hello* у виконанні Adele.

### **Приклад 1**

**Мета:** розвивати фонетичні навички в аудіюванні за допомогою визначення зайвого слова в тексті.

**Типи вправи:** невмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, неproblemна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція:** Each line contains an extra word, cross it out when listening.

*Hello from the other another side*

*I must've called phoned a thousand times*

*To talk tell you, I'm sorry for everything something that I've done*

*But when anytime I call, you never seem to be stay at home*

### **Приклад 2**

**Мета:** розвивати фонетичні навички в аудіюванні за допомогою виправлення помилкового слова в тексті.

**Типи вправи:** невмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, неproblemна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція:** Listen and find the mistakes circle the words that are wrong and change them for the right ones.

*Hello from the other site*

*At least, I can sing that I've cried*

*To tell you, I'm slowly for breaking your harm*

*But it doesn't maker, it clearly doesn't tear you apart anymore*

### **Приклад 3**

**Мета:** розвивати фонетичні навички в аудіюванні за допомогою виставлення строф пісні у правильному порядку.

**Типи вправи:** невмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, неproblemна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція:** Put the lines in the correct order. Listen and check.

*I've forgotten how it felt before the world fell at our feet*

*Hello, can you hear me?*

*I was wondering if after all these years you'd like to meet*

*I'm in California dreaming about who we used to be*

*Hello, it's me*

*To go over everything*

*When we were younger and free*

*They say that time's supposed to heal ya, but I ain't done much healing*

#### Приклад 4

**Мета:** розвивати лексичні навички в аудіюванні за допомогою пояснення слів та виразів, добору синонімів й антонімів, складання з ними речень, обговорення змісту пісні на основі поданих слів і заголовка.

**Типи вправи:** невмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивно-продуктивна, неproblemна, групова, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція:** Explain to each other the following words and expressions, write as many synonyms and antonyms to them as you can. Make the sentences with the given words. Based on them and the title of the song discuss in the groups what is this song about? Its mood and main idea. Tell your partner whether you'd heard this song before and liked it.

*to go over, to heal, to be supposed to do smth, ya, ain't, to tear smb apart, to make it out of the town, to run out of time?*

#### Приклад 5

**Мета:** розвивати лексичні навички в аудіюванні за допомогою відбору лексичних одиниць.

**Типи вправи:** невмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, неproblemна, групова, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція:** Choose the words and phrases that to your mind are in the lyrics. Listen and check your answers.

*to go over, to heal, to be out of breath, to be supposed to do smth, to play the drums, ya, ain't, to tear smb apart, from the bottom of one's heart, to make it out of the town, in the wild, to run out of time*

#### Приклад 6

**Мета:** розвивати лексичні навички в аудіюванні за допомогою заповнення пропусків.

**Типи вправи:** невмотивована, умовно-комунікативна, рецептивно-репродуктивна, неproblemна, групова, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція 1:** Fill in the gaps with the words from the box. Listen and check.

|  |
|--|
| <i>difference, times, million, home, done, sorry, side</i> |
|--|

*There's such a \_\_\_\_\_ between us*

*And a \_\_\_\_\_ miles*

*Hello from the other \_\_\_\_\_*

*I must've called a thousand \_\_\_\_\_*

*To tell you, I'm \_\_\_\_\_ for everything that I've \_\_\_\_\_*

*But when I call, you never seem to be \_\_\_\_\_*

**Інструкція 2:** Choose the best suitable option. Listen and check.

*Hello, \_\_\_\_\_ are you?*

a. which      b. what      c. how

*It's so \_\_\_\_\_ of me to talk about myself, I'm sorry*

- a. typical                      b. nice                      c. kind

*I \_\_\_\_\_ that you're well*

- a. hope                      b. guess                      c. believe

*Did you ever make it out of that town where nothing ever happened?*

- a. situation                      b. town                      c. job

**Інструкція 3:** Fill in the gaps while your partner reads you the lyrics.

*Hello, it's \_\_\_\_\_*

*I \_\_\_\_\_ wondering if \_\_\_\_\_ all these years you'd \_\_\_\_\_ to meet*

*To go \_\_\_\_\_ everything*

*They say \_\_\_\_\_ time's supposed to \_\_\_\_\_ ya, but I ain't done \_\_\_\_\_*

*healing*

**Інструкція 4:** Read the lyrics below and think of the word which best fits each gap.

*Hello \_\_\_\_\_ the outside*

*At least, I \_\_\_\_\_ say that I've tried*

*To tell \_\_\_\_\_, I'm sorry \_\_\_\_\_ breaking your heart*

*But it \_\_\_\_\_ matter, it clearly \_\_\_\_\_ tear you apart anymore*

### **Приклад 7**

**Мета:** розвивати граматичні навички в аудіюванні за допомогою постановки слів речення в правильному порядку.

**Типи вправи:** невмотивована, некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, неproblemна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція:** Put the words in the sentences in the correct order. Listen and check.

*Are/ hello,/ you/ how?*

*I'm/ It's/ talk/ to/ so/ about/ sorry/ typical/ of/ me/ myself,*

*you're/ well/ I/ hope/ that/*

*nothing/ ever/ did/ make/ of/ where/ that/ happened/ ever/ you/ it/ out/ town/?*

### **Приклад 8**

**Мета:** розвивати граматичні навички в аудіюванні за допомогою заповнення пропусків.

**Типи вправи:** невмотивована, некомунікативна, рецептивно-репродуктивна, неproblemна, індивідуальна, з опорою, з частковим керуванням.

**Інструкція:** Fill in the gaps with the best suitable pronoun. Listen and check.

*Hello, can \_\_\_\_\_ hear \_\_\_\_\_?*

*\_\_\_\_\_ 'm in California dreaming about who \_\_\_\_\_ used to be*

*When \_\_\_\_\_ were younger and free*

*\_\_\_\_\_ 've forgotten how \_\_\_\_\_ felt before the world fell at \_\_\_\_\_ feet*

### **Приклад 9**

**Мета:** удосконалити вміння аналізувати почуту інформацію за допомогою продовження пісні.

**Типи вправи:** вмотивована, комунікативна, рецептивно-продуктивна, проблемна, індивідуальна, з опорою, з мінімальним керуванням.

**Інструкція:** Continue this song with your own verse.

### **Приклад 10**

**Мета:** удосконалити вміння аналізувати почуту інформацію за допомогою написання есе.

**Типи вправи:** вмотивована, комунікативна, рецептивно-продуктивна, проблемна, індивідуальна, з опорою, з мінімальним керуванням.

**Інструкція 1:** Imagine you are the one who this song is for. Write a reply.

**Інструкція 2:** Imagine you are a well-known songs critic. Write a review.

### **Приклад 11**

**Мета:** удосконалити вміння аналізувати почуту інформацію за допомогою створення проєктів.

**Типи вправи:** вмотивована, комунікативна, рецептивно-продуктивна, проблемна, групова, з опорою, з мінімальним керуванням.

**Інструкція:** You have to shoot a video for this song. Work in groups, discuss and present the scenario.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, тексти пісень наближені до усного розмовного дискурсу і є прикладом вживання розмовного варіанта мови, що готує студентів до сприйняття, розуміння живої мови, з якою вони можуть зіштовхнутися в англomовному середовищі. Пісні – вагомий інструмент у навчанні АПОЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери: вони надихають, захоплюють, заспокоюють, налаштовують на сприймання ІМ, а також розвивають пам'ять і мислення, активізують механізм повторення, який сприяє відкладенню ЛО та граматичних структур у довготривалій пам'яті. Крім того, поліпшують фонетичні навички – студенти починають поєднувати звуки, слова чи фрази в реченнях природно, на інтуїтивному рівні, як і використання скорочень. Застосування пісень також допомагає розвивати командний дух. За правильного відбору, пісенний матеріал урізноманітнить навчальний процес, зробить його динамічнішим, чим суттєво підвищить рівень мотивації студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці підсистеми вправ для навчання АПОЛК в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери з використанням пісенного матеріалу як допоміжного для закріплення лексичних, граматичних і семантичних конструкцій у довготривалій пам'яті.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Arévalo, E. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 15, 121–138.

2. Chandler, Ch. M. (2016). *The relationship between music and language: can teaching with songs result in improved second language learning?* (Honors thesis). Texas.
3. Coufalíková, M. (2010). *Music as a pedagogical tool in an English language classroom* (Diploma Thesis). Brno.
4. Ebong, B., & Sabbadini, M. J. (2006, 21 June). Developing Pronunciation Through Songs. *The British Council*. Retrieved from: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/developing-pronunciation-through-songs>.
5. Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? *A Survey of the Literature English Language Teaching*, 6 (2), 113–127.
6. Flerov, O. V. (2014). Modern popular foreign music as the means of teaching English language to students of non-linguistic faculties. *Man and aducation*, 4 (41), 141–143.
7. Fonseca Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54 (2), 146–152.
8. Ječmínková, A. (2009). *Music and Songs in Adult ESL Teaching* (Bachelor's Diploma Thesis). Masaryk University.
9. Kara, Z. E., & Aksel, A. S. (2013). The effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success of the students at preparatory school at Ulağ university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2739–2745.
10. Kubjátová, K. (2006). *Teaching listening with the Beatles* (Bachelor thesis). Masaryk university. Brno.
11. Lems, K. (2001). Using Music in the Adult ESL Classroom. *ERIC Digest. National Clearinghouse for ESL Literacy Education Washington DC*, 1–6
12. Medina, S. L. (2002, 26 Oct.). Using Music to Enhance Second Language Acquisition: From Theory to Practice. *ESL Through Music*. Retrieved from: <http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/06.htm>.
13. Orlova, N. (2003). Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes. *The Internet TESL Journal*. Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Orlova-Songs.html>
14. Pashkeeva, I. Iu. (2014). Using songs in foreign language teaching. *Kazan technological university digest*, 361–365.
15. Rezaei, M. & Ahour, T. (2015). The Effect of Listening to English Songs on Iranian EFL Pre-intermediate Learners' Listening Comprehension. *The Journal of Applied Linguistics*, 8 (16), 159–176.
16. Saricoban, A., & Metin, E. (2000). Games for Teaching Grammar. *Internet TESL Journal*. Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>
17. Schoepp, K. (2016). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *Internet TESL Journal*. Retrieved from: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
18. Vera, B. B., & Luna, R. M. (2013). Teaching English through music: A proposal of multimodal learning activities for primary school children. *Encuentro*, 61–28.
19. Yau Hau Tse, A. (2015). Malaysian Teachers' Perspectives on Using Songs in English Language Teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5 (1), 87–89.

## РЕЗЮМЕ

**Выспинская Наталья.** Использование песенного материала во время обучения профессионально ориентированной лексической компетентности в аудировании будущих специалистов музыкальной сферы.

*Рассмотрены способы использования песенного материала в качестве вспомогательного при обучении англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в аудировании будущих специалистов музыкальной*

сферы. Определено, что песни – весомый инструмент в обучении англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в аудировании будущих специалистов музыкальной сферы, который повышает уровень мотивации, развивает память и мышление, активирует механизм повторения, который способствует отложению лексических единиц и грамматических структур в долгосрочной памяти, а также совершенствует фонетические навыки. Выделены критерии отбора музыкальных произведений для обучения англоязычной профессионально ориентированной лексической компетентности в аудировании будущих специалистов музыкальной сферы. Даны методические рекомендации к их применению в учебном процессе.

**Ключевые слова:** музыка, песенный материал, лексические единицы, грамматические конструкции, фонетическая компетентность, аудирование, английский язык.

## SUMMARY

**Vyspinska Nataliia.** Use of songs in teaching professionally directed lexical competence in listening of future specialists of musical sphere.

*Song, a combination of music and lyrics, possesses many intrinsic merits, such as culture, expressiveness, recitability and motivating functions, which render it an invaluable source for language teaching. We consider modern English songs an immense source of authentic listening comprehension materials, which is vital for teaching English professionally directed lexical competence during listening comprehension of future musicians. Use of songs in conjunction with different activities makes language-learning process fun, interesting and motivating, greatly improves pronunciation and enhances vocabulary acquisition. The aim of the research is to show the benefits of using songs for teaching English professionally directed lexical competence during listening comprehension of future musicians. The objectives are to analyse the effects of using songs for teaching English professionally directed lexical competence during listening comprehension of future musicians; define the criteria for selecting songs for teaching English professionally directed lexical competence during listening comprehension and provide examples of classroom activities teaching English professionally directed lexical competence during listening comprehension of future musicians. In this research we used the following methods: study and analysis of scientific publications relevant to this study, generalising of the key aspects of the research related data, defining of methodological preconditions for teaching English professionally directed lexical competence during listening comprehension of future musicians. So, this paper provides theoretical arguments and practical support for using English songs in teaching for improvement of listening, pronunciation and grammar skills as well as vocabulary acquisition and developing fluency. It also offers the criteria of choosing songs for teaching ESP vocabulary during listening comprehension to future music professionals, highlights the benefits of integrating English songs into ESP classes when teaching future music specialists professionally directed vocabulary during listening comprehension. This study also suggests the ways of using songs as a pedagogical tool conducive to the improvement of critical thinking, writing and speaking skills and development of fluency.*

**Key words:** music, songs, lexical units, grammatical constructions, phonetic competence, listening, English language.

УДК 371.315.6

**Світлана Генкал**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/208-218

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ**

*У статті розглядаються складові професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів біології: соціально-особистісна компетентність, усталеність, педагогічна культура, професійна мобільність, загальнонаукова компетентність, природничо-наукова, методична компетентність, професійно-методичні вміння. Зазначається, що формування професійно-педагогічної компетентності – це усвідомлений, цілеспрямований процес максимального розкриття особистісного потенціалу майбутнього фахівця, який має здатність якісно виконувати дидактичну, виховну, розвивальну діяльність, застосовувати традиційні та інноваційні технології навчання, методологічні підходи, методи, форми й способи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.*

**Ключові слова:** професіоналізм, професійно-педагогічна компетентність, соціально-особистісна компетентність, усталеність, педагогічна культура, професійна мобільність, загальнонаукова компетентність, природничо-наукова компетентність, методична компетентність, професійно-методичні вміння, учитель біології.

**Постановка проблеми.** Удосконалення національної системи освіти, інтеграція України у світовий освітній простір вимагає забезпечення високого рівня якості вищої освіти і сприяння академічній мобільності студентів. Якісні зміни в системі освіти країни свідчать про необхідність підготовки фахівців нової формації, які повинні швидко адаптуватися до змін у професійному середовищі й реагувати на світові тенденції вимог ринку праці. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» зазначається, що зусилля органів управління освітою всіх рівнів за підтримки всього суспільства та держави мають бути зосереджені на реалізації пріоритетних напрямів розвитку освіти, вирішенні перспективних завдань сталого розвитку, серед яких: перебудова навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення потенціалу в учнів та його найповніше розкриття з урахуванням вікових та психологічних особливостей; побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина



України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору професійної сфери; забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу; оновлення цілей і змісту освіти на основі розвивального підходу та особистісної орієнтації; перехід від процесуальної до результативної, компетентнісної парадигми освіти.

Реалізація поставлених завдань передбачає впровадження сучасних технологій, підходів до професійного вдосконалення відповідно до вимог інноваційного розвитку освіти, створення умов для підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності, фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки майбутніх педагогів.

Отже, професіоналізм і професійно-педагогічна компетентність є ключовими характеристиками майбутнього фахівця, здатного організувати навчально-виховний процес на продуктивному рівні й забезпечити формування творчої, цілісної, інтелектуально розвиненої особистості.

**Аналіз актуальних досліджень.** Поняття «професійна компетентність» науковці розглядають як: готовність та здатність фахівця до виконання завдань і обов'язків педагогічної діяльності (К. Абульханова-Славська); комплекс знань, умінь, якостей особистості, що забезпечують оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу (В. Адольф); рівень професійної підготовки, що забезпечує здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності (О. Гура); наявність фахової освіти, глибокої загальної та спеціальної обізнаності, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін, А. Чернишова); здатність супроводжувати процес самопізнання, саморозвитку учня, активізувати його відповідно до конкретних сутнісних задатків кожного учня (В. Кремінь); уміння якісно, самостійно й відповідально виконувати професійні функції (А. Маркова); система знань, умінь, особистісних якостей, що адекватна структурі та змісту діяльності (О. Олексюк); потенційна готовність розв'язувати завдання на професійному рівні (П. Симонов); сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, поєднання яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної діяльності (Л. Хоружа).

Науковцями також розглядаються питання створення педагогічних умов формування компетентності суб'єктів процесу учіння (І. Агапов, В. Шапалов та ін.); формування професійної компетентності фахівців різного профілю, використання сучасних педагогічних технологій у контексті компетентнісної освіти (О. Дубасенюк, В. Свистун, Ю. Татур та ін.).

Дослідження науковців (В. Адольф, І. Гришина, В. Сластьонін, Д. Чернілевський та ін.) присвячені проблемам професійної освіти, зокрема формуванню професійної компетентності педагогічних кадрів.

Отже, формування професійно-педагогічної компетентності є актуальною проблемою сьогодення, унаслідок того, що це складна багатоаспектна категорія, підходи до її аналізу є досить різноманітними й залежать від фахової спеціалізації майбутніх випускників.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні структури професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів біології.

**Методи дослідження:** теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – порівняльний аналіз складових професійно-педагогічної компетентності студентів у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Визначення сутності професійно-педагогічної компетентності ускладнюється через відсутність єдиного підходу до тлумачення поняття «педагогічна компетентність». Педагогічною наукою в даному контексті також застосовуються категорії «професіоналізм», «професійна кваліфікація», «професійно-педагогічні здібності».

У наукових педагогічних дослідженнях поняття «професійна компетентність» означає сукупність професійно зумовлених вимог до педагога і вживається з такими термінами, як «кваліфікаційна характеристика», «професіограма особистості», «професійна готовність», «професіоналізм» (Кузьміна, 1993).

О. Дубасенюк визначає професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь, спроможність педагога по-новому структурувати наукове та практичне знання. Дана категорія включає складові: спеціальну, професійну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну та аутопсихологічну види компетентності (Дубасенюк, 2003).

М. Чошанов розглядає педагогічну компетентність як тріаду таких категорій: мобільність знань, гнучкість методу, критичність мислення (Чошанов, 1997, с. 21-29).

Професійна компетентність визначається творчим і відповідальним ставленням до справи, рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконаленням (Чернілевський та Томчук, 2006, с. 116).

Отже, професійно-педагогічна компетентність – це багатоаспектна категорія, у цілому вона охоплює знання, уміння, пізнавальний досвід, здібності й готовність до педагогічної діяльності, освіченість, навички професійної діяльності, що має соціальну значущість, та включає психолого-педагогічну, фахову грамотність, професійно-особистісні якості.

З метою формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів біології було розроблено і впроваджено в практику навчальні дисципліни: «Методика навчання біології та

природознавства», «Методика навчання біології у профільних класах», «Педагогічні технології в біологічній освіті».

Мета вище означених навчальних дисциплін – формування готовності у студентів до викладання біології відповідно до провідних напрямів модернізації системи освіти в Україні; оволодіння студентами педагогічними технологіями, основними методологічними, методичними знаннями, уміннями й навичками викладання шкільного курсу біології, у тому числі і в профільних класах, на основі пізнавальної взаємодії зі школярами у процесі навчання. Зміст дисциплін покликаний слугувати поглибленню і розширенню професійної підготовки спеціалістів, сприяти становленню творчої індивідуальності педагога, що розвивається й формується в умовах особистісно-розвивальної парадигми освіти, новітніх технологій навчання та виховання.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та практичного досвіду дозволяє визначити складові професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів біології: соціально-особистісну компетентність (усталеність, професійна мобільність, педагогічна культура), загальнонаукову, природничо-наукову, методичну компетентність, професійно-методичні вміння.

Сутність поняття «соціальна компетентність» проаналізована в працях С. Бахтєєва, М. Гончарової-Горянської, І. Зимньої Л. Лепіхової, В. Ромек, Г. Сивкової, В. Слот та ін.

А. Мудрик зазначає, що соціально-особистісна компетентність виявляється у здатності людини адекватно сприймати нові соціальні вимоги й необхідною мірою змінюватися відповідно до них; це також спроможність до активного, самостійного визначення напрямку своєї соціалізації, вибіркового ставлення до соціальних впливів (Мудрик, 2004, с. 295).

У дослідженнях зазначених науковців представлено різні підходи до розуміння даної категорії, але загальним є те, що соціальна компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, що забезпечує її самореалізацію, та включає систему знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій і поведінкових компонентів, необхідних для існування в соціумі.

Соціально-особистісна компетентність включає особистісні характеристики: здатність до свідомої самоосвіти; соціальну відповідальність; здатність до критики й самокритики; емоційну стійкість; здатність до соціальної адаптації; мотивацію досягнення; особистісну активність; креативність, здатність до системного мислення; адекватну самооцінку; наполегливість у досягненні мети; вольовий контроль; упевненість у собі; толерантність; турботу про якість виконуваної роботи; здатність до командної праці, співробітництва й контролю ситуації, як сукупність базових особистісних характеристик, що детермінують ефективність педагогічної діяльності в різних ситуаціях.

Особливу роль під час формування соціально-особистісної компетентності відіграють педагогічна усталеність, професійна мобільність, педагогічна культура.

3. Курлянд зазначає, що професійна усталеність педагога – це синтез властивостей і якостей його особистості, який уможливорює впевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою професійну діяльність у різних, часто непередбачуваних умовах, з мінімальними помилками протягом тривалого часу (Курлянд, 1993).

Отже, професійна усталеність – це спроможність якісно виконувати професійні обов'язки з найменшими витратами сил, без зайвого емоційного напруження здійснювати продуктивні соціальні контакти, здатність самооактуалізуватися, що сприятиме ефективному виконанню професійних завдань. Психологічна усталеність визначається індивідуальними особливостями педагога, стабільністю емоційних реакцій, врівноваженістю, стійкістю, усвідомленим ставленням до соціальних впливів та розуміння значущості обраної спеціальності.

Професійну мобільність педагога можна розглядати як здатність до самовдосконалення особистості, що базується на стабільних цінностях та потребі в самоорганізації, самовизначенні й саморозвиткові, здатності швидко реагувати на зміни в освітньому просторі завдяки грамотності, освіченості та професійній компетентності (Генкал, 2013, с. 93-95).

Професійна мобільність забезпечує: адаптацію до умов, що стрімко змінюються, вибір ефективного методичного інструментарію, розширення наукового кругозору, удосконалення самоосвіти, уміння застосовувати знання на практиці, прогнозувати розвиток подій і змінювати свої плани та способи їх здійснення.

Педагогічна культура як складова соціально-особистісної компетентності включає: моральні цінності, оптимізм та працездатність; розуміння цінності педагогічної роботи; почуття гуманізму, честі й достоїнства викладача, високої естетики та краси слова, справедливості і принциповості; удосконалення ділового етикету; уміння виявляти увагу до всіх учнів, педагогічну інтуїцію, коректно оцінювати результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, цінувати навчальних досягнень учнів, стимулювати самоосвіту й самовиховання; поважати особистість, визнавати права учнів та ураховувати їх інтереси; здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; створювати атмосферу діалогічного спілкування, вільного обміну думками.

Отже, соціально-особистісна компетентність є детермінантою розвитку педагога, його соціалізації, що забезпечить інтеграцію в професійний світ і продуктивне виконання професійних обов'язків та успішну самореалізацію, це також уміння реалізовувати інтелектуальний потенціал, індивідуальний стиль у професійній діяльності.

Загальнонаукова складова професійно-педагогічної компетентності включає: педагогічні знання історії розвитку біологічної та педагогічної науки; актуальних проблем біологічної науки й педагогіки; методології, методів біологічних і педагогічних досліджень; дидактичних та біологічних принципів навчання; методів навчання, виховання й розвитку.

Загальнонаукова компетентність також передбачає базові знання фундаментальних наук, міцність і дієвість педагогічних, психологічних та біологічних знань в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін; наявність спеціальних знань щодо організації педагогічного процесу в закладах освіти, шляхи використання педагогічних та сучасних інформаційних технологій, володіння теоретичними й емпіричними методами дослідження.

У межах підготовки майбутніх учителів біології природничо-наукова компетентність є складовою загальнонаукової компетентності та включає знання:

- біологічної картини світу;
- біологічних законів, закономірностей, понять;
- шляхів реалізації методологічних підходів до викладання біології (системного, структурно-функціонального, еколого-еволюційного);
- особливостей будови, функцій, еволюції, екології біологічних систем;
- методів наукового пізнання;
- досягнень і проблем різних галузей біологічної науки;
- актуальні проблеми шкільної біологічної освіти та шляхи їх вирішення.

Природничо-наукова компетентність включає наявність умінь:

- володіння біологічними поняттями та прийомами поглиблення їх змісту;
- глибокого й системного опрацювання навчального змісту;
- будувати логічні умовиводи;
- установлювати міжпредметні та внутрішньо-предметні зв'язки;
- узагальнювати, порівнювати, аналізувати наукові факти і проблеми, формулювати гіпотези, обґрунтовувати висновки;
- прогнозувати тенденції розвитку біологічних систем, процесів;
- використовувати методи наукового пізнання з метою вивчення об'єктів та явищ природи;
- визначати загальні закономірності у функціонуванні, еволюції біологічних систем;
- установлювати причинно-наслідкові зв'язки між будовою, функціями, еволюцією, екологією біологічних систем.

Відповідно до стандарту вищої освіти природничо-наукова компетентність забезпечує:

1. Здатність до поглиблення теоретичних та методологічних знань у сфері біологічних наук і на межі предметних галузей.

2. Здатність застосовувати знання у професійній діяльності з урахуванням новітніх досягнень, у тому числі для дослідницької роботи.

3. Здатність використовувати знання і практичні навички в галузі біологічних наук та на межі предметних галузей для виконання професійних завдань, у тому числі для дослідження різних рівнів організації живих організмів, біологічних явищ і процесів.

4. Навички аргументованого ведення дискусії та спілкування.

5. Здатність аналізувати шляхи розвитку сучасної біології.

6. Розуміння необхідності збереження біорізноманіття, охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування.

7. Здатність приймати рішення з важливих проблем біології і на межі предметних галузей на основі розуміння сучасних наукових фактів, концепцій, теорій, принципів і методів.

8. Уміння виконувати роботу з дотриманням правил біологічної етики, біобезпеки, біозахисту.

9. Спроможність планувати і проводити наукові біологічні дослідження, здійснювати їх інформаційне, методичне, матеріальне забезпечення, інтерпретувати дані й робити висновки, готувати результати наукових робіт до оприлюднення.

10. Знання основних сучасних положень фундаментальних наук щодо походження, розвитку, будови і процесів життєдіяльності живих організмів, здатність їх застосовувати для формування світоглядної позиції (Проекти стандартів вищої освіти, 2017).

Дидактичний аспект природничо-наукової компетентності виявляється в умінні організувати освітній процес на продуктивному рівні; застосовувати сучасні знання щодо біологічних систем; умінні розв'язувати проблеми під час навчання учнів біології; здійснювати мотиваційно-творчу активність; проявляти відповідальність, самостійність рішень, діяльності, мислення, обґрунтованість вибору методичного інструментарію відповідно до дидактичних завдань; уміння будувати власний алгоритм пізнання.

Методична компетентність є важливим компонентом професійно-педагогічної компетентності. Дослідники (Т. Гущина, І. Зимня, О. Зубков, І. Ковальова, О. Лебедєва, В. Моторіна, М. Рагуліна, О. Рогуліна, Т. Руденко та ін.) зазначають, що методична компетентність – це багатоаспектна категорія, яка поєднує знання в галузі педагогіки, психології, спеціальних наук та професійно-методичні уміння.

А. Мормуль, аналізуючи дану категорію, зазначає, що «методична компетентність» – це система наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, що базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності (Мормуль, 2009, с. 176-179).

Методична компетентність включає: володіння технікою уроку, індуктивними, дедуктивними методами представлення змісту; уміння планувати та проводити уроки різних типів, лабораторні, практичні роботи, біологічні екскурсії; організовувати позакласну роботу з предмету; знання методики розробки, організації і проведення факультативів та курсів за вибором; порівняння вітчизняних і зарубіжних методик викладання предмету; проблемне представлення змісту; організацію продуктивного навчання; уміння застосовувати повний арсенал методів, форм, засобів навчання; здатність до творчої модифікації технологій, методик, методів, форм навчання з урахуванням цілей, завдань та особливостей освітнього процесу; удосконалення технологій, методик, засобів навчання науково-дослідної, практичної, проектної діяльності учнів.

Невід'ємною складовою методичної компетентності є професійно-методичні вміння – практичні вміння й навички моделювати та організовувати процес навчання біології відповідно до вимог Державного стандарту освітньої галузі «Природознавство»; формувати знання про навколишній світ, про найважливіші процеси, що відбуваються в живих організмах, будову й функції живих систем на всіх рівнях організації; здатність до практичного застосування теоретичних основ професійної діяльності; уміння здійснювати системний аналіз освітніх процесів і явищ; методична готовність до застосування педагогічних інновацій; здатність до проектування цілей навчання й прогнозування шляхів розвитку пізнавальних надбудов учнів; уміння конструювати методичні підходи і здатність передбачати можливі результати їх упровадження; володіння методами навчання, технологіями, способами педагогічної взаємодії; уміння відбирати ефективні технології навчання й виховання; здатність використовувати засвоєні знання для проектування педагогічної діяльності; уміння ефективно вирішувати проблеми в непередбачуваних ситуаціях; сприяти свідомому вибору учнями майбутньої професії та забезпечувати педагогічний супровід професійного самовизначення.

Отже, професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів біології охоплює соціально-особистісну, загальнонаукову, природничо-наукову, методичну компетентність, професійно-методичні уміння, які визначають здатність учителя якісно виконувати дидактичну, виховну, розвивальну діяльність, застосовувати традиційні та інноваційні технології навчання, методологічні підходи, методи, форми і способи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

**Висновки.** Професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів біології – це важливий показник професійного становлення фахівця, що є результатом теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки. Набуття професійно-педагогічної компетентності – цілеспрямований процес зростання

особистісного потенціалу, що створює умови для самовдосконалення та самореалізації в професійній діяльності та є засобом розв'язання професійних педагогічних завдань.

**Перспектива подальших досліджень** полягає в удосконаленні теоретико-методичних аспектів формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Генкал, С. Е. (2013). Формування професійної мобільності майбутніх педагогів в умовах сучасного освітнього простору. *Збірник статей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Особистість в екстремальних умовах», Ч. 1*, (сс. 93-95). Львів: ЛДУ БЖД (Genkal, S. E. (2013). Formation of professional mobility of future teachers in conditions of modern educational space. *Collection of articles of the VI Ukrainian scientific-practical conference with international participation "Personality in extreme conditions", Part 1*, (pp. 93-95). Lviv).
2. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т (Dubaseniuk, O. A., Semeniuk, T. V., Antonova, O. Ye. (2003). *Professional training of the teacher for pedagogical activity*. Zhytomyr: Zhytomyr Pedagogical University).
3. Кузьмина, Н. В., Реан, А. А. (1993). *Профессионализм педагогической деятельности*. СПб.: СПбГУ (Kuzmina, N. V., Rean, A. A. (1993). *Professionalism of pedagogical activity*. SPb.: SPbSU).
4. Курлянд, З. Н. (1993). *Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Москва (Kurliand, Z. N. (1993). *Formation and development of teacher's professional sustainability* (DSc thesis abstract). Moscow).
5. Мормуль, А. М. (2009). Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету, Випуск 43. Педагогічні науки*, 176-179 (Mormul, A. M. (2009). Methodological competence of future teachers of humanities as a pedagogical problem. *Bulletin of Zhytomyr State University. Vol 43. Pedagogical sciences*, 176-179).
6. Мудрик, А. В. (2004). *Социализация человека*. М. (Mudryk, A. V. (2004). *Socialization of a person*. Moscow).
7. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*. Режим доступу: [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf). *National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021*. Retrieved from: [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf).
8. *Проекты стандартів вищої освіти* (2017) Режим доступу: <https://mon.gov.ua/>. *Projects of Higher Education Standards* (2017).
9. Чернілевський, Д. В., Томчук, М. Л. (2006). Педагогіка та психологія вищої школи. Вінниця: Вінниц. соц.-екон. ін-т Ун-ту «Україна» (Chernilevsky, D. V., Tomchuk, M. L. (2006). *Pedagogy and Psychology of Higher Education*. Vinnytsia).
10. Чошанов, М. А. (1997). Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения. *Педагогика*, 2, 21-29 (Choshanov, M. A. (1997). Didactic design of flexible learning technology. *Pedagogy*, 2, 21-29).



## РЕЗЮМЕ

**Генкал Светлана.** Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей биологии.

*В статье рассматриваются составляющие профессионально-педагогической компетентности будущих учителей биологии: социально-личностная компетентность, стойкость, педагогическая культура, профессиональная мобильность, общенаучная компетентность, естественно-научная, методическая компетентность, профессионально-методические умения. Отмечается, что формирование профессионально-педагогической компетентности – это осознанный, целенаправленный процесс максимального раскрытия личностного потенциала будущего специалиста, который способен качественно осуществлять дидактическую, воспитательную, развивающую деятельность, применять традиционные и инновационные технологии обучения, методологические подходы, методы, формы и способы организации учебно-познавательной деятельности учащихся.*

**Ключевые слова:** профессионализм, профессионально-педагогическая компетентность, социально-личностная компетентность, стойкость, педагогическая культура, профессиональная мобильность, общенаучная компетентность, естественно-научная компетентность, методическая компетентность, профессионально-методические умения, учитель биологии.

## SUMMARY

**Genkal Svitlaana.** Formation of future biology teachers' professional-pedagogical competence.

*The article deals with components of future biology teachers' professional-pedagogical competence: social-personal competence, persistence, pedagogical culture, professional mobility, general scientific competence, natural sciences, methodological competence, professional-methodological skills. Social-personal competence provides integration into professional world, productive performance of professional duties and successful self-realization; it is also an ability to realize intellectual potential, individual style in professional activity. General scientific competence includes basic knowledge of fundamental sciences, strength and effectiveness of pedagogical, psychological and biological knowledge in the amount necessary for the development of general-professional disciplines. Methodological competence includes: possession of technique of the lesson, inductive and deductive methods of content presentation; the ability to plan and conduct different types of lessons, laboratory, practical work; to organize extra-curricular work on the subject; problematic content representation; organization of productive learning; the ability to creative modification of technologies, methods, techniques and forms of learning, taking into account the goals, objectives and features of the educational process.*

*The constituent of methodological competence is professional-methodological skills – practical skills necessary to model and organize the process of learning biology; to form knowledge about surrounding world, about the most important processes in living organisms, the structure and functioning of living systems at all levels of organization; the ability to practical application of theoretical foundations of professional activity; possession of teaching methods, technologies, techniques of pedagogical interaction; the ability to select effective teaching and learning technologies, to promote conscious choice of the future profession by students and to provide pedagogical support for professional self-determination.*

*It is noted that formation of professional-pedagogical competence is a conscious, purposeful process of maximal disclosure of the personal potential of a future specialist who has the ability to perform qualitative didactic, educational, developmental activity, apply*

*traditional and innovative teaching technologies, methodological approaches, methods and forms of organization of educational- cognitive activity of students.*

**Key words:** *professionalism, professional-pedagogical competence, social-personal competence, persistence, pedagogical culture, professional mobility, general scientific competence, natural sciences competence, methodological competence, professional-methodological skills, biology teacher.*

УДК 378.016:811.161.2]:008

**Вікторія Герман**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2915-7330

**Наталія Громова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-2784-1016

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/218-228

### **СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ МОВНОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГА (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)**

*У статті обґрунтовується, що впровадження лінгвокультурологічного підходу до здійснення мовної освіти майбутніх педагогів і формування в них мовнокультурологічної компетенції, яка охоплює лінгвістичний, комунікативний, професійно-мовленнєвий, культурно-мовленнєвий та інші аспекти, є актуальним завданням навчального процесу в педагогічному університеті. За допомогою загальнонаукової та емпіричної методики доводиться, що досягти поставленої мети можна за допомогою використання комунікативно-функціонального підходу до викладання «Української мови (за професійним спрямуванням)».*

**Ключові слова:** *компетенція, комунікативно-функціональний підхід, лінгвокультурологічний підхід, мовна освіта, мовнокультурологічна компетенція, національно-мовна особистість учителя, науковий стиль, офіційно-діловий стиль, текст.*

**Постановка проблеми.** Серед актуальних питань освіти сьогодення постає проблема підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті як особистостей, у яких сформовані теоретична, практична, мотиваційна, науково-дослідницька готовність до інтелектуально-творчої професійної й самоосвітньої діяльності, наявні необхідні компетентності, що дозволять їм легко адаптуватися у складному інформаційному просторі.

У сучасних умовах глобалізації, європейської інтеграції та соціально-економічної трансформації в Україні зміст мовного навчання повинен відзначатися діяльнісною спрямованістю, особистісною орієнтацією на спілкування й пізнання, потребою формування високого рівня професійної культури. Відповідно до суспільних функцій мови в становленні

особистості, мета її вивчення має полягати у формуванні всебічно розвиненої особистості, яка може комунікативно виправдано використовувати мовні засоби у спілкуванні, тобто в забезпеченні мовної й мовленнєвої компетенції та загальної культури.

Стрижнем усієї навчально-виховної системи у вищій школі має стати формування та творча самореалізація української культуромовної особистості, яку ми розглядаємо як особистість, яка глибоко шанує українську мову й досконало володіє нею, обізнана з іноземними мовами, опановує виховні цінності рідного та інших народів, а також обізнана з інноваційними педагогічними технологіями (Громова, 2016, с. 15).

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми мовної та мовленнєвої підготовки студентів закладів вищої освіти висвітлено в монографічних працях та науково-методичних статтях Л. Кравець, Л. Мацько, Т. Окуневич, Г. Онкович, Л. Паламар, В. Пасинок, О. Семеног та інших.

Погоджуючись із думкою Л. Мацько, яка зазначає, що особистість молодшої людини «формується переважно на мові, на її лексико-понятійному арсеналі та її засобами й розкривається як освічена яскрава індивідуальність» (Мацько, 2001, с. 2), робимо висновок, що вирішення окреслених вище освітніх завдань можливе за умови впровадження лінгвокультурологічного підходу до здійснення мовної освіти майбутніх педагогів і формування в них на цій основі мовнокультурологічної компетенції.

**Мета статті** – окреслити актуальні аспекти формування в майбутніх педагогів мовнокультурологічної компетенції на основі використання комунікативно-функціонального підходу до викладання лінгвістичних курсів на неспеціальних факультетах педагогічних закладів, зокрема «Української мови (за професійним спрямуванням)».

**Методи дослідження** визначено поставленими завданнями. Використано загальнонаукові теоретичні (контент-аналіз, систематизація й узагальнення наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури з визначеної проблематики), емпіричні (пряме й опосередковане педагогічне спостереження, аналіз досвіду роботи тощо) методи. Застосовано системно-компонентний та системно-структурний підходи до аналізу й опису матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «компетенція» (з англ. «здатність», «уміння», «достаток», «змога») характеризується як суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини (Словник, 2015, с. 112). Спробуємо визначити змістові та процесуальні складові поняття «мовнокультурологічна компетенція».

На нашу думку, комплексна модель мовнокультурологічної компетенції містить п'ять компонентів, кожний з яких визначається певною системою знань і вмінь:

- *лінгвістична компетенція* передбачає набуття студентами знань про системність української літературної мови (фонетичний, лексичний,

морфологічний, синтаксичний, стилістичний рівень) і вироблення на цій основі відповідних мовних умінь; знання термінологічної системи мови та вміння оперувати її одиницями практично; формування вмінь послуговуватися лексикографічними та іншими довідковими лінгвістичними джерелами;

- *комунікативна компетенція* має на меті вироблення у студентів умінь через мовленнєву діяльність демонструвати знання мовної системи; виконувати комунікативні дії в різних ситуаціях професійно-ділового, приватно-побутового спілкування; орієнтуватися в будь-якій мовленнєвій ситуації, що дозволяє успішно вести діалогічне мовлення, продукувати монологічні висловлювання;

- *професійно-мовленнєва компетенція* передбачає оволодіння студентами фахово-педагогічною термінологією сучасної української мови; набуття умінь доцільно використовувати професійну лексику, фразеологію; послуговуватися граматичними та стилістичними засобами професійного мовлення, що сприяє становленню особистості майбутнього фахівця;

- *культурно-мовленнєва компетенція* потребує вироблення навичок мовленнєвої культури, що передбачає досконале опанування нормами української літературної мови (орфоепічних, графічних, орфографічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, пунктуаційних, стилістичних); оволодіння етичними (вербальними та невербальними) засобами публічного професійного та приватного спілкування (тактовність, коректність, невимушеність, розкутість, повага до співрозмовника, володіння аудиторією, відповідальність за мовлене слово); опанування елементами ораторського мистецтва (правильною дикцією, доцільним темпом і гучністю мовлення тощо);

- *культурологічна компетенція* передбачає відповідний інтелектуальний, культурний розвиток студентів; знання національних традицій спілкування, мовленнєвої поведінки, правил українського мовленнєвого етикету та вміння послуговуватися ними під час спілкування; знання духовних і матеріальних реалій українського народу й формування власної позиції патріота і громадянина.

Таким чином, в узагальненій моделі мовнокультурологічної компетенції студентів вищого педагогічного закладу освіти знайшли своє відображення світові та вітчизняні тенденції розвитку мовної освіти, прописані в Законі «Про вищу освіту», концепції мовної освіти, Державному стандарті базової і повної середньої освіти, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Вирішити окреслену нами проблему формування в майбутніх педагогів мовнокультурологічної компетенції дозволить насамперед використання комунікативно-функціонального підходу до викладання лінгвістичних курсів на неспеціальних факультетах педагогічних закладів, зокрема «Української мови (за професійним спрямуванням)».

Метою навчальної дисципліни вбачаємо підвищення рівня лінгвістичної, комунікативної, соціолінгвальної компетенції майбутніх фахівців; вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у фаховому спілкуванні; формування національно-мовної особистості вчителя. Основним завданням вважаємо формування мовної компетентності майбутнього вчителя; з цією метою необхідно:

- сформулювати чітке розуміння ролі державної мови у фаховій діяльності;
- виробити розуміння мови не як сукупності правил, а як системи світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування й самовираження особистості;
- забезпечити досконале володіння нормами сучасної української літературної мови та дотримання вимог культури усного й писемного мовлення;
- виробити практичне оволодіння основами офіційно-ділового та наукового стилів сучасної української літературної мови.

Тому основну увагу зосереджуємо на формуванні навичок фахової комунікації, студіюванні особливостей фахової мови, на розвитку культури мови, мислення й спілкування.

Під час лекційних занять студенти набувають знань про найважливіші ознаки літературної мови, її норми, функціональні стилі, специфіку офіційно-ділового й наукового стилів, усну і писемну форми мови, особливості використання мовних засобів, термінології в мові обраної професії, побудову різних текстів ділового спілкування. Окремим акцентом розглядається роль мови в державному, духовному та інформаційно-культурному просторах, визначається її роль як виразника ментальності етносу, засобу творчого освоєння світу й самовираження особистості, аналізується мовна політика й мовна ситуація в Україні тощо. Отже, завдання теоретичної мовної підготовки студентів полягає в актуалізації здобутих раніше знань, які повинні стати ґрунтом для освоєння узагальнених вимог лінгвістичної підготовки з орієнтацією на особливостях функціонування сучасної української літературної мови у професійній діяльності.

Переконані, що вивчення мовних фактів можливе тільки в умовах реального функціонування. Об'єктом дослідження може бути, на нашу думку, текст як основна одиниця мови й мовлення, у якій реалізуються всі потенційні можливості мови як системи. Саме тому забезпечити формування складових мовнокультурологічної компетенції, на наш погляд, дозволить широке використання на практичних заняттях комплексних завдань на основі роботи з навчальними текстами офіційно-ділового й наукового стилів.

Досвід практичної роботи переконує, що текстові комплексні завдання, побудовані за комунікативно-функціональним аспектом вивчення мовних явищ, в умовах педагогічного закладу вищої освіти можна розподілити на такі

групи: лінгвістичні, комунікативно-мовленнєві, професійно орієнтовані, лінгвокультурологічні. Охарактеризуємо кожну з цих груп.

Метою *лінгвістичних* завдань є акцентування уваги студентів на суттєвих ознаках того або іншого мовного явища. На прикладі навчального тексту можна дослідити та сформулювати необхідні практичні вміння щодо стилістично виправданого використання мовних засобів усіх рівнів у зв'язному висловлюванні, тобто в реальних умовах його використання: лексичного складу офіційно-ділового, наукового стилів (використання явищ синонімії, антонімії, особливостей вживання науково-фахової, науково-педагогічної термінології, професійної лексики, іншомовних слів); морфологічного (варіювання відмінкових форм іменників, використання відмінкових форм і ступенів порівняння прикметників, явища синонімії прикметників і непрямих відмінків іменників, особливості функціонування окремих розрядів займенників, відмінювання числівників та їх сполучення з іменниками, вживання прийменникових конструкцій, сполучників); синтаксичного (порядок слів у реченні, особливості узгодження підмета з присудком, уживання синтаксичних конструкцій, особливостей будови складних речень). Крім того, аналіз наукових і ділових текстів дасть змогу студентам з'ясувати їх структуру: композиційну будову, види міжфразового зв'язку між компонентами тощо.

Наводимо приклад наукового тексту (Герман, 2009, с. 27-28), у якому студентам пропонуються вище окреслені завдання:

*Упродовж тривалого часу речення вважали найбільшою синтаксичною одиницею. У сучасній лінгвістиці актуальним стає дослідження цілісного мовлення як окремої синтаксичної одиниці, свідченням чого є спроби мовознавців увести до системи синтаксичних одиниць пряму мову, абзац, текст тощо. «У мовленні, – зазначає К. Шульжук, – речення, хоч і виражають певний зміст, але є лише елементами складнішого утворення – тексту. Тому рівень тексту вважають найвищим ярусом синтаксису і всієї мовної системи» [12, с. 371].*

*Поглиблений інтерес до проблем зв'язного мовлення зумовив виникнення нової галузі – лінгвістики тексту. «Текст – об'єднаний за змістом і граматично писемний чи усний мовленнєвий масив, основними властивостями якого є зв'язність і цілісність» [12, с. 372]. За всього різноманіття підходів до визначення тексту у всіх дефініціях ураховують такі його спільні ознаки, як цілісність, зв'язність, структурна організованість, завершеність. «Реальною одиницею тексту, – читаємо в «Енциклопедії: Українська мова», – є надфразна єдність, або складне синтаксичне ціле, що складається з послідовно розміщеної сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілісність» [11, с. 627].*

*Очевидно, правильно трактувати так: у мовленні окремі речення звичайно вживаються не ізольовано, а поєднуються між собою за*

*змістом і за допомогою граматичних засобів, творячи своєрідні блоки речень, тісно пов'язаних між собою єдністю думки, теми, а також специфічними засобами зв'язку. Ці блоки речень, поєднуючись семантично і граматично, і складають складне синтаксичне ціле, або надфразу єдність, або складну синтаксичну єдність, або контекст (текст), або прозову строфу...*

На основі подібних завдань студенти вчаться знаходити в мовних явищах специфічне, спільне та відмінне, зіставляти й протиставляти їх, виявляти взаємозалежність понять тощо. Такі завдання дають змогу побачити реальне функціонування кожного мовного явища, відчутти глибину словесно-виражального багатства мови, комунікативні можливості кожного мовного явища, а це сприятиме також розвитку комунікативної компетенції студентів.

*Комунікативно-мовленнєві* завдання дають змогу використовувати мовні знання та вміння у змінених, самостійно відновлених або створених текстах професійно-ділового спілкування. Їх виконання сприяє формуванню необхідних мовленнєвих умінь:

- переконструювання текстів з метою уведення заданих мовних одиниць, фахової термінології, їх поширення, відновлення, редагування, наприклад:

*Завдання 1. Використовуючи усталені мовні звороти, створіть текст службового листа. Проаналізуйте його текстотвірні ознаки. З'ясуйте вид тексту з погляду ступеня уніфікації, функціонально-стилістичного, мовленнєвого жанру та композиційно-мовленнєвих форм:*

*1.1. Сподіваємось, що наша пропозиція зацікавить Вас... Запевняємо, що Ви можете цілком розраховувати на нашу підтримку... Будемо раді співпрацювати з Вами...*

*1.2. Просимо у Вас детальнішої інформації про... Якщо у Вас буде можливість, зателефонуйте нам для того, щоб... Маємо надію, що це піде на користь справі...*

*Завдання 2. Відредагуйте текст. З'ясуйте типи помилок.*

*Рада засновників повинні спостерігати діяльність дирекції та інформувати учасникам про стан справ на підприємстві. Якщо директори не можуть досягти згоди у питаннях діяльності підприємства, вони повинні скликати Раду засновників. Засновники повинні закладати всі зусилля, щоб розв'язати всіх розбіжностей і суперечок. У випадку недосагнення згоди суперечка передається на розгляд у суд або арбітраж. Мале підприємство зобов'язане оплачувати Засновникам за послуги відповідно з установленими цим договором цінами і фактичним об'ємом наданих послуг. Підприємство має право відмовитися від послуг Засновників, повідомивши їх про це письмово (З угоди).*

- складання вторинних наукових текстів, конспектів наукових, навчальних статей, анотацій інформаційних джерел, тематичних виписок, планів і тез прочитаного, наприклад:

*Завдання 1. Ознайомтеся з пропонованими змінами до українського правопису, запишіть основні тези та висловіть (письмово) власну аргументовану думку щодо змін.*

*Завдання 2. Оберіть наукову статтю за фахом, напишіть на неї анотацію й рецензію, використовуючи кліше відповідно до жанру.*

- побудова самостійних текстів, створення різних фахових документів, написання повідомлень до практичних занять, що систематизують та узагальнюють науково-навчальну інформацію в усній і писемній формах, наприклад:

*Завдання 1. Укладіть текст рекомендаційного листа про працевлаштування фахівця (адресант – завідувач кафедри; адресат – директор навчальної установи).*

*Завдання 2. Укладіть текст листа-відмови (за фахом), дотримуючись ділового етикету.*

*Завдання 3. Укладіть програму регіональної студентської конференції, присвяченої Дню української писемності.*

*Завдання 4. Напишіть автобіографію й резюме з метою зацікавлення майбутнього роботодавця. З'ясуйте спільне й відмінне в цих документах.*

- робота з навчально-інформаційними, довідковими енциклопедичними джерелами, створення власних фахових словників, наприклад:

*Завдання 1. Укладіть словник мовних кліше незгоди, які доречно використати під час дискусії, полеміки (дозвольте заперечити, ці аргументи недостатньо переконливі...).*

*Завдання 2. Укладіть словник власних акцентуаційних помилок.*

*Завдання 3. Укладіть словник найбільш уживаних на Слобожанщині русизмів.*

*Професійно орієнтовані завдання мають сформувати вміння та навички, пов'язані з майбутньою професією вчителя, і відрізняються від лінгвістичних та комунікативно-мовленнєвих своєю фаховою спрямованістю. Саме тому ефективними методами проведення практичних занять вважаємо різні види інтерактивного імітаційного навчання; розігрування в парах або в групі (телефонна розмова з батьками учнів або колегами, проведення виробничої наради в школі, виступ на батьківських зборах); моделювання ситуацій професійного спілкування (доповіді й промови на певну професійну тему, дискусія, полеміка), наприклад:*

*Завдання 1. Ураховуючи всі вимоги до публічного виступу та його структури, підготуйте виступ на тему: «Харизма вчителя-оратора».*



*Завдання 2. Підготуйте вітальну (подячну) промову навчальному закладу (факультету, кафедрі, викладачам тощо) з певної нагоди.*

*Завдання 3. Напишіть промову-похвалу рідному місту (селу).*

*Завдання 4. Укладіть «цитатник» із порад учителю-ораторові щодо його невербальної культури.*

*Завдання 5. Підготуйте доповідь за матеріалами наукової статті за фахом, Порівняйте статтю і доповідь, з'ясувавши відмінні ознаки тексту статті й усної доповіді.*

*Завдання 6. Запишіть мовні конструкції для утримування уваги слухачів під час виголошення доповіді (вступ, основна частина, висновки).*

*Завдання 7. Сформулюйте 8–10 порад до проведення дискусії (...дуже важливо глибоко вивчити питання, з якого буде дискусія, а також точку зору супротивника (Ф. Прокопович)...*

*Завдання 8. Укладіть словник компліментних висловів учителю-оратору.*

*Завдання 9. Висловіть компліменти колезі в рецензії на його дослідження.*

*Завдання 10. Змодельуйте відмову в співпраці за фахом (ситуацію змодельуйте самотійно).*

*Завдання 11. Висловіть поради в діловому листі з питань мовознавства.*

*Завдання 12. Назвіть етикетні вислови-фразеологізми та вислови-речення, які використовуються в комунікативній ситуації знайомства з науковим керівником курсової роботи.*

*Завдання 13. Сформулюйте всі вислови звертання вчителя до учня-старшокласника.*

*Завдання 14. Висловіть співчуття в ділових стосунках з приводу неотримання гранту на навчання/роботу за кордоном.*

Такі завдання, на наш погляд, покликані забезпечити творче професійне мислення, пізнавальну мотивацію та професійне застосування мовленнєвих умінь у навчальних умовах. Крім того, професійно орієнтовані завдання допоможуть викладачам залучати студентів до постійної комунікативної практики, у якій формувалося б чуття, культура мовлення, необхідне для майбутнього педагога; сприяють активному мовленнєвому спілкуванню студентів; копіюванню мовних зразків, побудові власних висловлювань; відкривають значні можливості для усунення з мовлення студентів помилок інтерферентного характеру; виводять особистість за межі стандартних завдань; формують самотійність, ініціативу, сприяють професійному й інтелектуальному зростанню майбутнього педагога, успішному засвоєнню фахових дисциплін.

Вивчення мови – це засіб виховання високої культури спілкування. Мовна діяльність – важлива складова культури спілкування. Рівень мовних

знань і вмінь пов'язаний із рівнем культури носіїв мови. Саме тому обов'язковим компонентом мовного навчання є використання *культурологічного, країнознавчого* підходу до добору мовно-текстового матеріалу для аналізу та редагування під час практичних занять. Професійній, культурологічній підготовці майбутніх педагогів сприяє робота з інформативно-пізнавальними, фаховими, педагогічними, країнознавчими текстами наукового, публіцистичного стилів з історії та культури України, світу, науки, обраної професії. Робота з таким текстовим матеріалом слугує формуванню національної свідомості, української ментальності, моральних переконань громадянина, що є важливим у професійному становленні майбутнього вчителя, наприклад:

*Завдання. Відредагуйте текст. Визначте типи помилок (лексичні, синтаксичні тощо). Доповніть текст самотійно підбіраною інформацією про М. О. Максимовича.*

*Бувши визначним вченим XIX століття, він мав різностороннє обдаровання і широкий круг зацікавлень, залишивши багато вагомих праць в області історії, природничих наук, літературознавства, мовознавства, фольклористики.*

*Народився Михайло Олександрович Максимович в 1804 році біля Золотоноші в хуторі Тимківщина, проісходив з давнього козацького старшинського рода. Дев'ятнадцятихрічним окінчив словесний й природничий відділи філософського факультета, а згодом ще й медичний Московського університета і був залишений викладачем та для науково-академічної праці.*

*У 1834 році був запрошений викладати російську словесність у відкритому тоді Київському університеті і тоді ж вибраний першим ректором. Йому ісполнилося тридцять років.*

*Із-за поганого стану здоров'я у 1845 році пішов у відставку й займався науково-літературною діяльністю, проживаючи на власному своєму хуторі Михайлова Гора біля Золотоноші, де, померши, не дожив й до сорока років.*

*Як визначний фольклорист, видав кілька збірників народних пісень. Збірники були знані, широковідомі і популярні у слов'янському світі. Були знані ці збірники в Англії і навіть в Америці.*

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, упровадження лінгвокультурологічного підходу до організації мовної освіти, зокрема під час вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)», дозволить покращити якість підготовки майбутніх педагогів, а від рівня їхньої мовнокультурологічної компетенції, яка охоплює лінгвістичний, комунікативний, професійно-мовленнєвий, культурно-мовленнєвий та інші аспекти, залежить забезпечення україномовної освіти як важливого чинника державності.

Перспективу вбачаємо в окресленні ролі полемічної компетенції в системі формування риторичної культури педагога.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Герман, В. В. (2016). Промова в системі формування риторичної культури майбутнього філолога (з досвіду роботи). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (55), 60-66 (Herman, V. V. (2016). Speech in the system of forming the rhetorical culture of a future philologist (analysis of professional experience). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (55), 60-66).
2. Герман, В. В. (2009). Складне синтаксичне ціле: до питання теорії. *Філологічні науки*, 27-34 (Herman, V. V. (2009). Complex syntactic integer: the question of theory. *Philological sciences*, 27-37).
3. Громова, Н. В. (2016). Пізнавально-творча самореалізація майбутнього вчителя на заняттях з лінгвістичних курсів та в позанавчальній діяльності (з досвіду роботи). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (64), 13-24 (Hromova, N. V. (2016). Cognitive and creative self-realization of the future teachers in the language courses classes and extracurricular activities (analysis of professional experience). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (64), 13-24).
4. *Словник-довідник з української лінгводидактики* (2015). Київ (*Dictionary of Ukrainian linguodidactics* (2015). Kyiv).
5. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* (2003). Київ (*European Recommendations of Language Education: Study, Teaching, and Evaluation* (2003). Kyiv).
6. Мацько, Л. І. (2001). Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури. *Дивослово*, 9, 2-3 (Matsko, L. I. (2001). Let's have what we do. The question of the linguistic culture formation. *Dyvoslovo*, 9, 2-3).

### РЕЗЮМЕ

**Герман Виктория, Громова Наталия.** Современные ориентиры формирования лингвокультурологической компетенции (из опыта преподавания украинского языка за профессиональным направлением).

*В статье определяется, что применение лингвокультурологического подхода к осуществлению языкового образования будущих педагогов и формирование у них лингвокультурологической компетенции, которая охватывает лингвистический, коммуникативный, профессионально-языковой, культурно-речевой аспекты, является актуальным заданием учебного процесса в педагогическом университете. С помощью общенаучной и эмпирической методики доказывается, что достигнуть поставленной задачи можно с помощью применения коммуникативно-функционального подхода к преподаванию «Украинского языка (за профессиональным направлением)».*

**Ключевые слова:** компетенция, коммуникативно-функциональный подход, лингвокультурологический подход, языковое образование, лингвокультурологическая компетенция, национально-языковая личность учителя, научный стиль, официально-деловой стиль, текст.

## SUMMARY

**Herman Viktoriia, Hromova Nataliia.** Modern Guidelines of Formation of Linguistic and Cultural Competence (from the Experience of Teaching Ukrainian Language within Professional Direction).

*The article defines that the use of a linguoculturological approach in the implementing language education of future teachers and formation of their linguoculturological competence, which covers the linguistic, communicative, professional language, cultural and speech aspects, is the actual task of the educational process at the pedagogical university. Using the general scientific and empirical methodology, it is proved that the task can be achieved by using the communicative-functional approach to teaching "Ukrainian language (within professional direction)".*

*The goal of the discipline is an increase in the level of linguistic, communicative, sociolinguistic competence of future specialists; development of skills for optimal speech behavior in professional communication; formation of national-language personality of the teacher.*

*The object of the study may be the text as a basic unit of language and speech, in which all the potential possibilities of the language as a system are realized. That is why formation of the components of linguoculturological competence will allow the wide use of complex tasks in practical classes based on the work with educational texts of the official and scientific styles.*

*Professional, culturological training of future teachers is facilitated by working with informational, educational, professional, pedagogical, regional geographic texts of scientific, publicistic styles on history and culture of Ukraine, the world, science, and chosen profession. Work with such textual material serves to shape the national consciousness, Ukrainian mentality, moral beliefs of the citizen that is important in the professional development of the future teacher.*

*Thus, introduction of a linguoculturological approach to the organization of language education, particularly while studying "Ukrainian language (within professional direction)", will improve the quality of training future teachers, and the level of their linguoculturological competence determines provision of Ukrainian language education as an important factor of statehood.*

*We see the perspective in defining the role of polemic competence in the system of formation teacher's rhetorical culture.*

**Key words:** competence, communicative-functional approach, linguoculturological approach, language education, linguoculturological competence, national-linguistic personality of the teacher, scientific style, official business style, text.

УДК 371.315.6:51

**Оксана Дубинська**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0001-7088-3484

**Світлана Гвоздецька**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка  
ORCID ID 0000-0002-7744-7471

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/229-239

## **ОЗДОРОВЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФІТНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ**

*Розроблено оздоровчо-тренувальну програму занять на основі застосування засобів функціонального фітнесу, спрямовану на корекцію фізичної підготовленості студентів. Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, анкетування, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент. Авторська програма передбачала формування здоров'язберезувальної компетентності студентів шляхом поетапного збільшення частки занять функціональним фітнесом у позааудиторних формах, реалізація якої здійснювалася протягом навчального року. Подальшу перспективу вбачаємо у визначенні динаміки розвитку рухових здібностей у студентів в умовах позааудиторної роботи в закладах вищої освіти під впливом експериментального фактору.*

**Ключові слова:** фізичне виховання, студенти, фізична підготовка, оздоровчо-тренувальна програма, функціональний фітнес.

**Постановка проблеми.** З кожним роком у людства виникає необхідність опановувати нові й дедалі складніші технічні системи. Інтенсивність процесу навчання в усіх сферах освітньої діяльності вийшла на такий рівень, що без значного збільшення обсягу інформації, придбання нових знань і вмінь, а також засвоєння нових освітніх технологій, неможливо досягнути бажаних результатів.

У публікаціях провідних науковців (Лазаренко 2016; Петренко 2015; Рибалко, 2016; Дубинська, 2017) зазначається, що діюча в теперішній час організація фізичного виховання в закладах вищої освіти є недостатньо ефективною для зміцнення здоров'я, поліпшення фізичної підготовленості, мотивації студентської молоді до активних занять фізичними вправами і спортом. Крім того, фізичне виховання повною мірою не виконує й оздоровчу функцію.

У сучасних умовах інтегрування України в європейську систему вищої освіти на перший план виходить необхідність реформування системи освіти України, її вдосконалення, підвищення рівня якості. Виходячи з цього, стратегічним завданням реформування вищої освіти України є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні, що передбачає перегляд змісту

вищої освіти та наповнення його новітнім матеріалом, упровадженням сучасних технологій навчання. Разом із тим нагальною потребою є підвищення зацікавленості студентів у якості навчання, заохочення кожного студента до активної пізнавальної діяльності на підставі посилення ролі навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи.

Фізичне виховання покликане формувати у студентської молоді дбайливе ставлення до власного здоров'я, комплексно розвивати фізичні та психічні якості, сприяти творчому використанню засобів фізичної культури в організації повсякденної діяльності. Найсуттєвішим недоліком сучасної системи фізичного виховання студентів є те, що вона не стимулює вихованців до занять фізичними вправами, не сприяє формуванню в них прагнення до самостійного надбання знань та вмінь у сфері фізичної культури, не виховує активних суб'єктів діяльності.

Одним із пріоритетних завдань фізичного виховання студентів є усвідомлення значущості діяльності у сфері спорту й фізичної культури, а також формування особистої потреби у фізичному самовдосконаленні протягом навчання у ЗВО (Круцевич, 2017, с. 190).

Вивчення системи фізичного виховання в закладах вищої освіти виявило невідповідність між цільовими настановами навчально-виховного процесу та ступенем активності студенток на заняттях фізичним вихованням. Це, у майбутньому, викликає протиріччя між вимогами до особистості та професійної-прикладної підготовки майбутніх спеціалістів і реальним рівнем їхнього розвитку у процесі занять фізичними вправами та спортом.

Фахівці у сфері фізичної культури (Томенко, 2010; Футорний, 2013; Завидівська, 2013; Рибалко, 2016) свідчать, що одним із найефективніших засобів впливу на організм студентів з метою підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості слід вважати рухову активність, що є популярною серед студентської молоді.

**Зв'язок роботи з науковими планами та програмами.** Роботу виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Міністерства освіти і науки України за темою «Підвищення рівня здоров'я і фізичної підготовленості різних груп населення засобами фізичної культури» (номер державної реєстрації 0111 U 005736) на 2011-2015 рр.

**Аналіз актуальних досліджень.** Сучасна система підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти характеризується збільшенням інтенсивності процесу навчання, кількості інформації, психічною насиченістю навчальних занять, сесій, підвищеними вимогами до якості знань, недостатнім рівнем фізичної активності і, як наслідок, низьким рівнем розвитку фізичних якостей, стану здоров'я (Завидівська, 2013; Петренко, 2015).

На сучасному етапі розвитку суспільства фізична культура є одним із важливих факторів у формуванні, зміцненні й збереженні здоров'я людини. Усе це має безпосереднє відношення до студентської молоді. Заняття фізичними вправами сприяють гармонійному розвитку особистості молоді людини та підготовці її до майбутньої професійної діяльності.

У наш час ученими ведуться пошуки нових шляхів удосконалення процесу фізичного виховання, його оптимізації та інтенсифікації (Москаленко, 2012; Футорний, 2013), ведуться пошуки методів і засобів, що активізують зацікавленість студентів не тільки до навчальних занять, а й формують потребу та вміння самостійно займатися фізичними вправами (Субота, 2007; Іващенко, 2008), упроваджується принцип диференційованості в поєднанні з принципом індивідуалізації, ураховуючи вільний вибір студентами рухової діяльності, що дає можливість значно підвищувати ефективність процесу фізичного виховання (Москаленко, 2012; Салатенко, 2016).

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури (Зайцев, 2000; Савчук, 2002; Кібальник, 2008; Петренко, 2015) показав, що оптимізація процесу фізичного виховання можлива лише за умови запровадження нових підходів, засобів та технологій, які мають відповідати індивідуальним особливостям студентів, сприяти максимально ефективній реалізації їхніх інтересів, схильностей та здатностей.

Незважаючи на численні дані про вплив засобів фітнесу на організм (Турчина, 2007; Петренко, 2015; Салатенко, 2016), до цього часу недостатньо розроблені питання оптимізації фізичної підготовленості студенток у вільний від навчання час.

Зважаючи на вищесказане, актуальною є проблема корекції фізичної підготовленості студенток засобами функціонального фітнесу в системі фізичного виховання.

**Мета дослідження** – розробити оздоровчо-тренувальну програму занять із використанням засобів функціонального фітнесу, спрямовану на корекцію фізичної підготовленості студентів.

Для досягнення мети і розв'язання завдань досліджень застосовувалися такі **методи**: вивчення й аналіз науково-методичної літератури; анкетування, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент.

**Виклад основного матеріалу.** За допомогою анкетування визначено, що інтерес до занять фізичним вихованням як навчальними, так і позанавчальними формами занять можна підвищити, якщо в якості засобів використовувати ті види рухової активності, які користуються більшою популярністю у студентів педагогічних спеціальностей. В опитуванні взяли участь 126 студентів Сумського державного педагогічного університету 1–2 курсів, які коректно відповіли на всі поставлені запитання. Порівняльний аналіз спортивних інтересів свідчить, що можна виділити види спорту, які користуються найбільшою популярністю у студентської молоді. Результати

анкетування показали, що студенти хотіли б організовано займатися різними видами фітнесу, у них зацікавлена переважна більшість респондентів, що складає – 31,2 % опитаних. Серед популярних видів рухової активності у студентів також є спортивні ігри, на що вказує 27,1 % та однокласництва – 9 %.

На основі аналізу науково-методичної літератури та в процесі педагогічного спостереження нами було сформовано завдання педагогічного експерименту, що складалося в обґрунтуванні оздоровчо-тренувальної програми для студентів на основі застосування засобів функціонального фітнесу.

За визначенням Т. Ю. Круцевич (2017), функціональний тренінг – це комплекс спеціальних вправ, основна мета яких – змусити ефективно працювати велику кількість дрібних м'язів-стабілізаторів, які при виконанні більшості інших вправ, у тому числі на силових тренажерах, не працюють або працюють неефективно. Функціональне тренування розвиває відчуття рівноваги й координацію рухів. Його можна розглядати як сучасний напрям фітнесу, який включає комплекс вправ і методів та спрямований на всебічну оптимізацію фізичної підготовленості, тренування балансу, побудови гармонійного тіла, поліпшення постави з метою максимальної адаптації до навколишніх умов життя.

У наших дослідженнях було запропоновано використовувати програми силового тренування, вправи на витривалість, стретчинг, вправи на дихання та елементи ментального фітнесу. Комплекс спеціалізованих вправ вибіркової спрямованості застосовувався нами з метою формування пропорційної будови тіла, розвитку фізичних якостей і підвищення рівня функціональних можливостей організму.

Головна особливість побудови оздоровчо-тренувальної програми занять полягала в послідовному поєднанні роботи силового характеру з різноманітними вправами аеробної спрямованості, а також стретчингом. Обов'язкова умова – тестування фізичної підготовленості студентів та їх функціональних можливостей.

У наших дослідженнях була запропонована оздоровчо-тренувальна програма на основі застосування засобів функціонального фітнесу, що складалася з трьох загальноприйнятих частин: підготовчої, основної, заключної.

У підготовчій частині заняття нами були запропоновані загальнорозвивальні вправи з різних вихідних положень, вправи базової аеробіки, вправи на розтягування.

За основу проведення основної частини заняття ми взяли колове тренування, що дозволяє здійснювати виборчу спрямованість і загальний вплив на організм тих, хто займається. Крім того, постійна зміна станцій (виду рухової діяльності) створює ефект перемикавання, що підвищує працездатність та емоційність занять. Її основу склало серійне повторення кількох видів атлетичних вправ. Вправи атлетичної гімнастики мали



різний характер: «комплексного типу» – з набором різних засобів; «тренажерного типу» – з використанням різних пристроїв і тренажерів; «вузької спрямованості» – з акцентом на розвиток окремих м'язових груп або якостей. Як правило, на занятті використовують комплекси з 6–8 вправ, що відрізняються різноманітністю засобів і дією на більшість м'язових груп різних ланок тіла, при цьому показник моторної щільності даної частини уроку повинен бути в межах 80 %.

У заключну частину заняття були включені вправи на гнучкість, координацію, обертання, рівновагу, релаксацію, дихальні та інші, причому їх місцем може бути як заключна частина заняття, так і основна, коли необхідні активний відпочинок або рухові перемикання.

Реалізацію розробленої оздоровчо-тренувальної програми здійснювали протягом навчального року. Вона передбачала формування здоров'язбережувальної компетентності студентів закладів вищої освіти шляхом поетапного збільшення частки занять функціональним фітнесом у позааудиторних формах спортивно-масових занять. Річний цикл навчально-тренувального процесу за запропонованою оздоровчо-тренувальною програмою розподілявся на три етапи підготовки: початковий, основний та підтримувальний і був спрямований на вирішення певних завдань. Структура кожного етапу була різною за терміном та засобами тренування. Вирішувалися завдання збільшення обсягів рухової активності, зміцнення фізичного здоров'я, покращення фізичної підготовленості, обізнаності у сфері фізичної культури та спорту, підтримки рівня спортивної працездатності студентів. Нами запропонована структура проведення навчального заняття (рис. 1).

Із підвищенням рівня тренуваності, тих хто займається, використовували три варіанти колового тренування: за методом безперервної екстенсивної роботи (дається тільки кількість повторень на станціях) – 1 місяць; за методом інтенсивної безперервної роботи (дається і час, і кількість повторень) – 2–3 місяці; за методом інтервальної роботи (інтенсивна робота на станціях і жорсткі інтервали відпочинку в переходах зі станції на станцію) – 4–6 місяці.

Навіть при використанні однієї й тієї самої програми діяльність на

Рис. 1. Структура проведення занять у контрольній та експериментальній групах

заняттях можна організувати по-різному. Є багато можливостей урізноманітнити навчальний процес за рахунок: використання індивідуального («персональний тренінг» для малих груп: 1–2 людини), фронтального (одночасне виконання завдання), колового (виконання вправ на станціях) способів організації занять.

### Експериментальна група



1 місяць занять



2-3 місяці занять

### Контрольна група



Весь навчальний рік

У теорії оздоровчої фізичної культури ще недостатньо науково розроблені рекомендації щодо поєднання інтенсивності навантажень, що залежить від варіантів техніки виконуваних рухів, і збільшення частоти виконання вправ і тривалості заняття. Тому за основу регулювання навантаження, в частині заняття аеробікою, ми взяли

методику Іващенко (2008), розраховану на осіб жіночої статі, що мають низький рівень фізичної підготовленості й досвіду занять сучасними руховими системами. Нами був застосований «періодичний» і «тривалий» тренінги.

«Тривалий тренінг» більше підходить початківцям, людям із низьким та середнім рівнем фізичної підготовленості. Тим, хто займається, пропонується оптимальне для даного контингенту навантаження (ЧСС – 60–75 % від максимальної) з постійною інтенсивністю виконання вправ протягом досить тривалого часу – від 15 до 40 хвилин. Саме такий вид навантажень нами був запропонований у перший місяць занять в експериментальній групі.

«Періодичний тренінг» рекомендується застосовувати для молодих людей із високим рівнем підготовки. Його сутність полягає в чергуванні вправ з високим рівнем навантаження (зі збільшенням ЧСС до 80–100 % від максимального; час виконання – від 10 с до 5 хвилин) з вправами помірного навантаження та активним відпочинком. Цей метод нами застосовувався, починаючи з другого місяця тренувань.

Представлена структура занять може мати різну варіацію змісту і тривалості, які залежать від поставлених завдань.

В окремих типах уроку може бути зменшено силову серію вправ і за рахунок неї збільшується кількість вправ на витривалість. Для початківців рекомендується продовжувати розминку і силову частину уроку, при цьому зменшуючи аеробну («аеробний пік»).

Кожна частина уроку вирішує певні задачі: підготовча – поступове підвищення ЧСС, підготовка опорно-рухового апарату до подальших навантажень, збільшення рухливості в суглобах; основна частина – збільшення ЧСС до рівня «цільової зони», підвищення функціональних можливостей організму, збільшення витрат калорій; заключна частина уроку – поступове зниження обмінних процесів в організмі, зниження показників ЧСС до рівня, близького до норми в спокої.

Наведемо приклад частини заняття по запропонованій оздоровчо-тренувальній програмі з використанням засобів функціонального фітнесу для початківців. Пріоритетним завданням є гармонійний фізичний розвиток та вдосконалення загальної силової підготовки. Особливість заняття полягає у використанні помірного силового навантаження на різні м'язові групи. Засоби заняття – загальнорозвивальні вправи силового характеру з обладнанням для фітнесу, вправи на снарядах, колове силове тренування (табл. 1).

Особливістю даного заняття є широкий діапазон вибору регламентуючих параметрів залежно від умов проведення та індивідуальних можливостей тих, хто займається. При цьому необхідно підкреслити наступне:

- для отримання відчутного ефекту занять необхідний триразовий режим занять на тиждень зі зміною комплексу вправ через кожні 1–2 тижні;

- у підготовчій частині заняття ми рекомендуємо застосовувати комплекс з 6–8 вправ загального силового характеру, натомість основна частина повинна відрізнятися варіативністю засобів і дією на більшість м'язових груп різних ланок тіла, при цьому показник моторної щільності даної частини уроку повинен бути в межах 80 %;

- у комплексах бажано використовувати допоміжні вправи: на гнучкість, координаційні здібності, відчуття рівноваги, відновлення та інші, причому їх місцем може бути як закінчення заняття, так і основна частина, коли необхідні активний відпочинок або рухові зміни.

У перервах між виконанням комплексів дівчатам пропонується одна або кілька вправ на дихання.

Таблиця 1

**Загальна структура заняття за розробленою оздоровчо-тренувальною програмою занять**

| Частина уроку | Спрямованість і тривалість частини уроку  | Зона впливу і спрямованість вправ  | Основні вправи   | Методичні вказівки   |
|---------------|---|--|--|--|
| 1.            | Аеробна розминка, розігрів. Тривалість підготовчої частини уроку від 5 до 10 хвилин | Локальні (ізолювані рухи частинами тіла). Ізолювані рухи для м'язів стегна і гомілки | Повороти голови, нахили, колові рухи плечима, рухи стопою. Розтягування м'язів гомілки, передньої і задньої поверхні стегна, попереку                  | Рекомендується використовувати низький або середній темп рухів з невеликою амплітудою. Виконувати в повільному середньому темпі в положенні стоячи, з опорою рук на стегна, без використання махів і пружних рухів |
| 2.            | Колове тренування (тривалість – 20-40 хв)   | Чергування вправ для різних м'язових груп і кінцівок (всього не більше 10 станцій)   | Статодинамічні вправи виконуються на кожну м'язову групу не більше 30-60 с. Одне коло триває не менше 10 хв. Чергувати виконання вправ стоячи і лежачи | Вправи виконуються в спокійному темпі (ЧСС – в межах 90-120 уд/хв), не допускається затримка різких рухів  |
|               | Стретчінг   | Ізолювані рухи для м'язів стегна і гомілки   | Розтягування м'язів гомілки, передньої і задньої поверхні стегна, попереку   | Виконувати в повільному середньому темпі в положенні стоячи, з опорою рук на стегна, без використання махів і пружних рухів  |

|    |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|
|    | Перша заминка 3-5 хв. Проводиться в перервах між проходженням кіл | Глибокий стретчинг: вправи на гнучкість | Розтягування м'язів передньої, задньої і внутрішньої поверхні стегна, гомілки, м'язів грудей, рук і плечевого поясу | Вправи виконувати з різних вихідних положень, повільно, з фіксацією і наступним розслабленням |
| 3. | Вправи йоги   | За вибором тих, хто займається          |   |   |

У заключній частині заняття дівчатам пропонують вправи (одну або декілька) для тренування резервів потужності дихальної системи з метою збільшення дихальних об'ємів, а також сили й витривалості м'язів дихання.

### Висновки.

1. Аналіз наукових літературних джерел засвідчує, що в сучасних умовах триває активний пошук шляхів удосконалення фізичного виховання в закладах вищої освіти. Науковці констатують, що поганий стан здоров'я студентів, незадовільна фізична підготовленість зумовлені низьким рівнем інтересу та мотивації до занять фізичними вправами і спортом, застарілими підходами до змісту фізичного виховання.

2. Порівняльний аналіз спортивних інтересів свідчить, що студенти хотіли б організовано займатися різними видами фітнесу, у них зацікавлена переважна більшість респондентів, серед популярних видів рухової активності у студентів також є спортивні ігри, на та одноборства.

3. У наших дослідженнях була запропонована оздоровчо-тренувальна програма на основі застосування засобів функціонального фітнесу, що складалася з трьох загальноприйнятих частин: підготовчої, основної, заключної. Головна особливість побудови оздоровчо-тренувальної програми занять полягала в послідовному поєднанні роботи силового характеру з різноманітними вправами аеробної спрямованості, а також стретчингом. Обов'язкова умова – тестування фізичної підготовленості студентів та їх функціональних можливостей.

**Подальшу перспективу** вбачаємо у визначенні динаміки розвитку рухових здібностей у студентів у процесі запровадження оздоровчо-тренувальної програми занять на основі застосування засобів функціонального фітнесу в умовах позааудиторної роботи в закладах вищої освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

- Дубинська, О. Я., Салатенко, І. О. (2017). Спортивно-орієнтоване фізичне виховання студенток економічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (65), 36-48 (Dubinska, O. Ya., Salatenko, I. O. (2017). Sports-oriented physical education of students of economic profile. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (65), 36-48).
- Іващенко, Л. Я., Благий, А. Л., Усачев, Ю. А. (2008). Программирование занятий оздоровительным фитнесом. Київ (Ivashchenko, L. Ya., Blahoi, A. L., Usachev, Yu. A. (2008).

*Programming activities with health-improving fitness. Kyiv).*

3. Завидівська, Н., Ополонець, І. (2010). Шляхи оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві*, 2, 50-54 (Zavydivska, N., Opolonets, I. (2010). Ways of optimization of physical culture and sports activity of students of higher education institutions. *Physical education, sports and health culture in modern society*, 2, 50-54).

4. Круцевич, Т. Ю. (2017). Теорія і методика фізичного виховання. *Олімпійська література*, 2, 423-426 (Krutsevych, T. Yu. (2017). Theory and methods of physical education. *Olympic literature*, 2, 423-426).

5. Москаленко, Н., Сичова, Т., Анастасєва, З. (2012). Інноваційні технології фізичного виховання, спрямовані на зміцнення здоров'я студенток 17-18 років. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2, 10-13 (Moskalenko, N., Sychova, T., Anastasieva, Z. (2012). Innovative technologies of physical education, aimed at strengthening the health of students 17-18 years old. *Sports bulletin of Pridneprov'ia*, 2, 10-13).

6. Рибалко, П. Ф. (2016). Сучасні технології збереження та відновлення здоров'я молоді в діяльності фахівця з фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченко. Вип. 136. Серія: Педагогічні науки*, 181-184 (Rybalko, P. F. (2016). Modern technologies for the preservation and restoration of young people's health in the activity of a specialist in physical culture. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko, Issue 136. Series: Pedagogical Sciences*, 181-184).

7. Салатенко, І. О. Дубинська, О. Я. (2012). Вивчення мотивів та інтересів студенток економічних спеціальностей до занять фізичними вправами та спортом. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2, 104-107 (Salatenko, I. O. Dubynska, O. Ya. (2012). Studying the motives and interests of students of economic specialties for exercises and sports. *Pedagogics, Psychology and Medical and Biological Problems of Physical Education and Sports*, 2, 104-107).

8. Субота, Ю. В. (2007). Оздоровчі рухові програми самостійних занять фізичною культурою і спортом. Київ (Subota, Yu. V. (2007). *Recreational motor programs of physical culture and sports independent exercises*. Kyiv).

9. Томенко, О. А., Лазаренко, С. А. (2010). Рівень соматичного здоров'я і рухової активності студентів вищих навчальних закладів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2, 17-20 (Tomenko, O. A., Lazarenko, S. A. (2010). Level of physical health and motor activity of students of higher education institutions. *Slobozhanskyi Scientific and Sport Bulletin*, 2, 17-20).

10. Турчина, Н. І. (2007). Сучасні особливості педагогічного процесу фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів технічного профілю і рекомендації щодо його вдосконалення. *Здоровий спосіб життя*, 22, 45-53 (Turchina, N. I. (2007). Modern features of pedagogical process of physical education of students of higher education institutions of technical profile and recommendations for its improvement. *Healthy lifestyle*, 22, 45-53).

11. Футорный, С. М. (2013). Шляхи удосконалення організації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 12, 94-100 (Futornyi, S. M. (2013). Ways of improving organization of physical education of students of higher education institutions. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports*, 12, 94-100).

## РЕЗЮМЕ

**Дубинская Оксана, Гвоздецкая Светлана.** Оздоровительная направленность физического воспитания на основе использования инновационных фитнес-технологий.

*Разработана и научно обоснована оздоровительно-тренировочная программа занятий, направленная на коррекцию физической подготовленности студентов. Программа предусматривает формирование здоровьесберегающей компетентности студентов путем поэтапного увеличения части занятий функциональным фитнесом во внеаудиторных формах спортивно-массовых занятий, реализация которой осуществлялась на протяжении учебного года. Годичный цикл учебно-тренировочного процесса разделялся на три этапа подготовки: подготовительный, основной и поддерживающий, структура каждого этапа различалась по срокам и средствам тренировки.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, студенты, физическая подготовка, оздоровительно-тренировочная программа, функциональный фитнес.

## SUMMARY

**Dubynska Oksana, Gvozdetskaia Svitlana.** Health-improving orientation of physical education through the use of innovative fitness technologies.

*The health-improvement training program is developed on the basis of the use of functional fitness means, aimed at correcting physical preparedness of students. Methods of research: analysis of scientific and methodological literature, questionnaires, pedagogical observation, pedagogical experiment. On the basis of the analysis of scientific and methodological literature and in the process of pedagogical observation, we have formed the task of pedagogical experiment, which consisted in substantiating health training program for students on the basis of the use of functional fitness tools. Using the questionnaire it is determined that interest in physical education, both educational and non-educational forms of training can be increased, if such means of physical education that are more popular among students of pedagogical specialties will be used. 126 students of 1–2 years of study of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko took part in the survey. They answered correctly all the questions asked. A comparative analysis of sports interests suggests that it is possible to distinguish sports which are most popular among students. The results of the survey showed that students would like to go in for various types of fitness in an organized manner. The vast majority of respondents are interested in various types of fitness. The author's program envisaged formation of health-saving competence of students by gradually increasing the proportion of functional fitness in extracurricular forms, implementation of which was carried out during the academic year. The authors proposed to use programs of strength training, endurance training, stretching, breathing exercises, and elements of mental fitness. A complex of specialized exercises of selective orientation was used to form a proportional body structure, development of physical qualities and increase the level of functional capabilities of an organism. The structure of each stage was different in terms and means of training. The tasks for increasing the volume of motor activity, strengthening of physical health, improving physical fitness, awareness in the field of physical culture and sports, and maintaining the level of sports performance of students were solved. In the future, we see the dynamics of motor abilities of students in conditions of extracurricular work in higher education institutions under the influence of the experimental factors.*

**Key words:** physical education, students, physical training, health and fitness program, functional fitness.

УДК 378.01:53

**Світлана Єфименко**

Центральноукраїнський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка  
ORCID ID 0000-0001-7418-8489

**Степан Величко**

Центральноукраїнський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка  
ORCID ID 0000-0001-5404-1359  
DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/240-251

## **РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ЗА ДОПОМОГОЮ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ**

*У статті розкрито методику проведення педагогічного експерименту стосовно перевірки ефективності розробленої автором методичної системи формування предметної компетентності з фізики студентів коледжів техніко-технологічного напрямку за допомогою систем комп'ютерної графіки та висвітлені його результати. Результативність запропонованої методики організації навчання фізики перевірялася на основі порівняльного аналізу рівнів сформованості показників предметної компетентності з фізики в контрольних і експериментальних групах, що підтвердило статистичну достовірність впливу методичної системи на якість підготовки майбутніх фахівців.*

**Ключові слова:** предметна компетентність, педагогічний експеримент, експериментальна та контрольна групи,  $\chi^2$ -критерій, критерій Манна-Уїтні,  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова.

**Постановка проблеми.** Розв'язання науково-дослідних задач у будь-якій області, зокрема в галузі теорії та методики навчання (фізика), неможливе без використання спеціальних прийомів, способів і методів виявлення певних закономірностей, перевірки гіпотез та об'єктивності наукового дослідження.

До провідного методу наукового дослідження в педагогічній науці належить педагогічний експеримент.

Педагогічний експеримент – це комплексний багатокомпонентний метод дослідження, призначений для об'єктивної та доказової перевірки вірогідності гіпотези, теоретичних конструкцій, уточнення окремих висновків наукової теорії, який є ієрархічно організованим і контрольованим процесом науково-педагогічної діяльності (Панасенко, 2011, с. 28).

З метою підтвердження ефективності розробленої автором методики формування предметної компетентності з фізики студентів коледжів техніко-технологічного напрямку за допомогою систем



комп'ютерної графіки (Єфименко, 2018) необхідно було провести експеримент і статистичну обробку його результатів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема методології педагогічних досліджень детально описана в наукових працях С. У. Гончаренко (Гончаренко, 2008), С. Е. Важинського, Т. І. Щербак (Важинський, 2016; Щербак, 2016), С. О. Сисоевої, Т. Є. Кристопчук (Сисоева, 2013; Кристопчук, 2013) та інших.

За С. У. Гончаренком, кожне наукове дослідження наділене загальними особливостями, які охоплюють універсальні послідовні процеси (Гончаренко, 2008, с. 8):

1. Вибір теми, обґрунтування її актуальності й визначення рівня її розробленості; вибір об'єкта, предмета, окреслення мети і завдань дослідження.
2. Нагромадження необхідної наукової інформації, пошук, вивчення й аналіз літературних та інших джерел із теми дослідження; вибір напрямів дослідження з огляду на його мету.
3. Відпрацювання гіпотези й теоретичних передумов дослідження, визначення наукового завдання.
4. Вибір методів дослідження, які є інструментами здобуття фактичного матеріалу, необхідною умовою досягнення поставленої мети.
5. Оброблення й аналіз результатів експериментального дослідження.
6. Написання тексту роботи, оформлення її вступу та висновків, опис використаних джерел і створення додатків.
7. Підготовка до захисту та захист наукового дослідження.

**Метою статті та методами дослідження** є опис методики проведення педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності розробленої методичної системи формування предметної компетентності з фізики студентів коледжів техніко-технологічного напрямку за допомогою систем комп'ютерної графіки й висвітлення обробки його результатів з використанням методів математичної статистики ( $\chi^2$ -критерій, критерій Манна-Вітні,  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова) з наступною їх інтерпретацією.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з зазначеними вище етапами дослідницької роботи, нами була окреслена тема дослідження та обґрунтована її актуальність, сформульовані мета та завдання дослідження відповідно до його спрямування, розроблена робоча гіпотеза, обраний метод дослідження та критерії його оцінки, розроблена методика і технологія експерименту, складений план-графік виконання робіт.

Тема дослідження «Методика формування предметної компетентності з фізики студентів коледжів техніко-технологічного напрямку з використанням систем комп'ютерної графіки» базується на методологічних принципах творчості, конкретно-історичного підходу, концептуальності, всебічності, системності.

Мета експерименту з окресленої теми дослідження полягає в:

- перевірці педагогічної доцільності реалізації методики поєднаних та інтегрованих аспектів у формуванні всебічних уявлень про графічний спосіб надання та аналізу навчальної інформації у процесі навчання фізики;
- отриманні нових наукових фактів щодо функціонування, розвитку й організації навчального процесу з фізики, які зроблять його більш довершеним у порівнянні з існуючою практикою;
- перевірці ефективності залучення у практичну діяльність навчання й учіння студентів коледжів техніко-технологічного напрямку систем комп'ютерної графіки, що супроводжуватиметься формуванням як ключових компетентностей, так і компонентів предметної компетентності з фізики: когнітивного, діяльнісного, науково-дослідницького, інформаційно-технологічного, мотиваційного, етично-поведінкового, індивідуально-особистісного;
- визначенні достовірності запропонованих критеріїв оцінки та показників ефективності використання основних результатів проведеного дослідження.

Відповідно до структури проведення дослідження нами були обрані об'єкти дослідження; проведене ознайомлення викладачів фізики з програмою дослідження та дидактичними матеріалами з реалізації експерименту; обговорення експериментальних матеріалів та підготовка їх до впровадження в навчальний процес із фізики.

Експериментальною базою дослідження на різних етапах педагогічного експерименту виступали Глухівський коледж Сумського національного аграрного університету; Політехнічний технікум Конотопського інституту Сумського державного університету; Хіміко-технологічний коледж імені Івана Кодежуба Шосткинського інституту Сумського державного університету; Київський технікум електронних приладів.

Серед способів організації й методів науково-педагогічного дослідження, які були задіяні на всіх етапах педагогічного експерименту:

- історичний аналіз становлення систем комп'ютерної графіки та їх впровадження в сучасну педагогічну практику;
- розгляд праць із проблеми дослідження;
- класифікаційний аналіз;
- збір статистичних даних;
- спостереження за учасниками педагогічного експерименту;
- фіксація, обговорення та класифікація експериментальних фактів;
- експертна оцінка;
- методи математичної статистики й кількісного опису даних;
- порівняння сформованої предметної компетентності з фізики в різних групах людей;
- пояснення, бесіда, анкетування, тестування студентів та викладачів;

- перехід від емпіричного до логічного;
- зіставлення, поєднання результатів педагогічного дослідження й наявних надбань методики навчання фізики.

Для вирішення поставлених завдань експериментального дослідження проводився діалектичний і класифікаційний аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури, першоджерел, підручників та посібників з курсу фізики для закладів вищої освіти, закладів загальної середньої освіти та методики викладання фізики, спеціальної літератури з галузі комп'ютерних графічних технологій; аналіз теорії і практики використання графічного методу та засобів комп'ютерної графіки в коледжах і технікумах. Вивчався стан оснащення закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації сучасними засобами комп'ютерних інформаційних технологій і методичного їх забезпечення; новітньою апаратною і програмною підтримкою лабораторного фізичного експерименту. Були розглянуті: Державний стандарт вищої освіти, освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівців техніко-технологічного напрямку, навчальні програми базових та спеціальних дисциплін з метою установа міжпредметних зв'язків фізики з дисциплінами економічної, природничо-наукової, професійної підготовки та визначення місця графічного методу й графічних технологій у компетентнісному навчанні фізики майбутніх техніків-технологів.

Завершальним кроком дослідження стало проведення педагогічного експерименту та збір фактологічного матеріалу.

Для перевірки ефективності педагогічних умов формування предметної компетентності з фізики за допомогою систем комп'ютерної графіки було виконано порівняння розподілів студентів за рівнем сформованості предметної компетентності з фізики. Для цього були обрані контрольні ( $n_1=72$ ) і експериментальні ( $n_2=76$ ) групи – по дві групи на паралелі в кожному навчальному закладі. Загальна кількість учасників експерименту склала 148 студентів.

У контрольних групах студенти техніко-технологічних спеціальностей навчалися за традиційною моделлю підготовки. Навчання студентів експериментальної групи відбувалося за запропонованою автором моделлю підготовки.

Для перевірки однорідності обраних груп, рівня володіння студентами графічним методом дослідження, графічної культури проводилося вхідне тестування, а потім його статистична обробка.

Результати вхідного тестування в контрольних та експериментальних вибірках наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Результати вхідного тестування в контрольних та експериментальних групах**

| Рівень              | Кількість балів | КГ    | ЕГ    |
|---------------------|-----------------|-------|-------|
|                     |                 | студ. | студ. |
| Кількість студентів |                 | 72    | 76    |
| незадовільний       | 2               | 12    | 11    |
| задовільний         | 3               | 37    | 42    |
| добрий              | 4               | 15    | 14    |
| відмінний           | 5               | 8     | 9     |
| Середній бал        |                 | 3,26  | 3,28  |

Формулювання гіпотези:

$H_0$ : відмінності в рівнях успішності студентів контрольних та експериментальних груп не є статистично значущими, інакше кажучи, групи – однорідні.

$H_1$ : відмінність у рівнях успішності студентів контрольних та експериментальних груп є статистично значущою.

Перевірка статистичної гіпотези однорідності двох незалежних вибірок різної кількості була реалізована на основі непараметричного критерію Манна-Уїтні (вибірки невеликі, тому важко говорити про будь-яку нормальність даних).

**Критерій Манна-Уїтні**

Обробка одержаних даних проводилася в середовищі SPSS. Для цього в таблицю середовища були занесені результати тестів контрольних і експериментальних груп та здійснений аналіз за непараметричним критерієм Манна-Уїтні.

Застосування критеріїв для прийняття (відхилення) статистичних гіпотез завжди здійснюються на певному рівні значущості. Обираючи довірчу ймовірність  $\alpha=0,05$ , порівнюємо її з асимптотичною значущістю (0,953), отриманою за допомогою середовища SPSS.  $0,953>0,05$ , тому приймаємо гіпотезу про однорідність експериментальних і контрольних груп (рис. 1).

Наприкінці формувального експерименту в контрольних та експериментальних групах були зібрані дані за результатами рівня сформованості показників предметної компетентності студентів з фізики: когнітивного, діяльнісного, науково-дослідницького, інформаційно-технологічного, етично-поведінкового, мотиваційного, індивідуально-особистісного, які подано в табл. 2.

### Mann-Whitney Test

| Ranks        |                        |     |           |              |
|--------------|------------------------|-----|-----------|--------------|
| Групи        |                        | N   | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Рівень_знань | Контрольна група       | 72  | 74,31     | 5350,00      |
|              | Експериментальна група | 76  | 74,68     | 5676,00      |
|              | Total                  | 148 |           |              |

| Test Statistics <sup>a</sup> |              |
|------------------------------|--------------|
|                              | Рівень_знань |
| Mann-Whitney U               | 2722,000     |
| Wilcoxon W                   | 5350,000     |
| Z                            | -,059        |
| Asymp. Sig. (2-tailed)       | ,953         |

a. Grouping Variable: Групи

Рис. 1. Аналіз однорідності контрольних і експериментальних групи за критерієм Манна-Уїтні у програмі SPSS

Порівняльний розподіл студентів (у відсотках) на етапі формуального експерименту в контрольних та експериментальних групах за рівнем сформованості предметної компетентності з фізики представлений на рис. 2.

Таблиця 2

### Результати експерименту за рівнем сформованості предметної компетентності з фізики в контрольних та експериментальних групах

| Рівень              | Кількість балів | КГ    |       | ЕГ    |       |
|---------------------|-----------------|-------|-------|-------|-------|
|                     |                 | студ. | %     | студ. | %     |
| Кількість студентів |                 | 72    |       | 76    |       |
| незадовільний       | 2               | 10    | 13,89 | 4     | 5,26  |
| задовільний         | 3               | 32    | 44,44 | 14    | 18,42 |
| добрий              | 4               | 21    | 29,17 | 34    | 44,74 |
| відмінний           | 5               | 9     | 12,5  | 24    | 31,58 |
| Середній бал        |                 | 3,40  |       | 4,03  |       |

Опрацювання результатів сформованості предметної компетентності з фізики й оцінка ефективності розробленої методичної системи здійснювалася методами математичної статистики (Гончаренко, 2008).

Одним із критеріїв, який був використаний для перевірки достовірності одержаних результатів, є  $\chi^2$ -критерій Пірсона.

#### $\chi^2$ -критерій Пірсона

У нашому експерименті дослідженні вибірки випадкові й незалежні. Шкалою вимірювання є шкала з  $C=4$  категоріями: 2 (незадовільно, оцінка «2»), 3 (задовільно, оцінка «3»), 4 (добре, оцінка «4»), 5 (відмінно, оцінка «5»). Накладено одну незалежну умову. Тому кількість степенів свободи  $df=C-1=3$ .

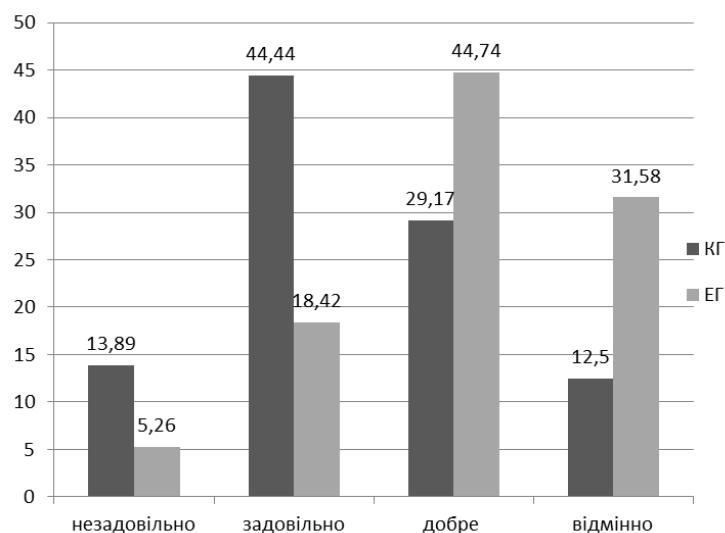


Рис. 2. Порівняльний розподіл студентів (у відсотках) у контрольних та експериментальних групах за рівнем сформованості предметної компетентності з фізики

Нульова гіпотеза  $H_0$ : ймовірність попадання студентів контрольної ( $n_1=72$ ) та експериментальної вибірки ( $n_2=76$ ) в кожну з  $k$  ( $k=2, 3, 4, 5$ ) категорій однакова, тобто  $H_0: p_{1k}=p_{2k}$  ( $k=2, 3, 4, 5$ ), де  $p_{1k}$  – ймовірність оцінювання сформованості предметної компетентності з фізики учасників контрольних групи на  $k$  балів ( $k=2, 3, 4, 5$ ) та  $p_{2k}$  – ймовірність оцінювання рівня сформованості предметної компетентності з фізики учасників експериментальних груп на  $k$  балів ( $k=2, 3, 4, 5$ ).

Альтернативна гіпотеза  $H_1$ :  $p_{1k} \neq p_{2k}$  хоча б для однієї з  $k$  категорій.

Значення  $\chi^2$  обчислювалося за формулою (Єфименко, 2018, с. 272):

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=k} \frac{(n_1 N_{2i} - n_2 N_{1i})^2}{N_{1i} + N_{2i}},$$

де  $k$  – рівень досягнень учасників (категорія);  $N_{1i}$ ,  $N_{2i}$  – кількість студентів відповідно в контрольних та експериментальних групах, які мають  $k$ -рівень знань.

З таблиці значень для рівня достовірності  $\alpha=0,05$  і кількості ступенів свободи  $df=3$  визначаємо критичне значення статистики  $\chi^2_{\text{крит}}=7,815$ . Порівняння табличного значення критерію з обчисленим показало, що  $\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $19,412 > 7,815$ ). Це стало основою для відхилення нульової гіпотези і прийняття альтернативної гіпотези: існують суттєві відмінності в рівнях сформованості предметної компетентності з фізики студентів, які навчалися за традиційною системою і розробленою автором, інакше кажучи, *методична система формування предметної компетентності з фізики за допомогою систем комп'ютерної графіки є більш ефективною, ніж традиційна.*

Для двох незалежних вибірок різної кількості з метою перевірки зроблених висновків за  $\chi^2$ -критерієм Пірсона застосуємо непараметричні критерії Манна-Уїтні та  $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова.

### Критерій Манна-Уїтні

Результати перевірки відмінностей між контрольною та експериментальною вибірками в середовищі SPSS подано на рис. 3.

Оскільки асимптотична значущість (0,000), отримана за критерієм Манна-Уїтні менше  $\alpha=0,05$ , то робимо висновок про наявність статистично значущих відмінностей у контрольних та експериментальних групах за рівнем сформованості предметної компетентності з фізики, що пояснюється впливом на ефективність навчального процесу введеного фактора – систем комп'ютерної графіки.

### Mann-Whitney Test

| Ranks        |                        |     |           |              |
|--------------|------------------------|-----|-----------|--------------|
| Групи        |                        | N   | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Рівень_знань | Контрольна група       | 72  | 59,88     | 4311,00      |
|              | Експериментальна група | 76  | 88,36     | 6715,00      |
|              | Total                  | 148 |           |              |

### Test Statistics<sup>a</sup>

|                        | Рівень_знань |
|------------------------|--------------|
| Mann-Whitney U         | 1683,000     |
| Wilcoxon W             | 4311,000     |
| Z                      | -4,242       |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000         |

a. Grouping Variable: Групи

Рис. 3. Порівняння контрольної та експериментальної вибірок за критерієм Манна-Уїтні у програмі SPSS

### $\lambda$ -критерій Колмогорова-Смирнова

Для зіставлення двох емпіричних розподілів введемо позначення:

$\Psi(t)$  – функція розподілу ймовірностей рівня сформованості предметної компетентності з фізики в контрольних групах;

$G(t)$  – функція розподілу ймовірностей рівня сформованості предметної компетентності з фізики в експериментальних групах.

Нульова гіпотеза  $H_0: \Psi(t)=G(t)$ .

Альтернативна гіпотеза  $H_1: \Psi(t)\neq G(t)$ .

У випадку виконання нульової гіпотези відхилення  $D = \sup_t |G(t) - \Psi(t)|$

менше критичного для даного рівня значущості й кількості вибірки. Якщо  $\Psi(t)\neq G(t)$ , то відхилення – більше.

У табл. 3 наведено результати обробки експериментальних даних. Графічну інтерпретацію розподілів  $\Psi(t)$  та  $G(t)$  представлено на рис. 4.

За таблицею  $D=0,346$ . Граничні значення для рівня значущості  $\alpha=0,05$ :

$\epsilon_{0,05; 72}=0,1623$ ,  $\epsilon_{0,05; 76}=0,1518$ .

Таблиця 3

**Обробка експериментальних результатів  
за критерієм Колмогорова-Смирнова**

| Рівень        | Бали | Абсолютна частота |    | Накопичена частота |    | Відносна накопичена частота |       | D            |
|---------------|------|-------------------|----|--------------------|----|-----------------------------|-------|--------------|
|               |      | КГ                | ЕГ | КГ                 | ЕГ | КГ                          | ЕГ    |              |
| незадовільний | 2    | 10                | 4  | 10                 | 4  | 0,139                       | 0,053 | 0,086        |
| задовільний   | 3    | 32                | 14 | 42                 | 18 | 0,583                       | 0,237 | <b>0,346</b> |
| добрий        | 4    | 21                | 34 | 63                 | 52 | 0,875                       | 0,684 | 0,190        |
| відмінний     | 5    | 9                 | 24 | 72                 | 76 | 1,000                       | 1,000 | 0,000        |

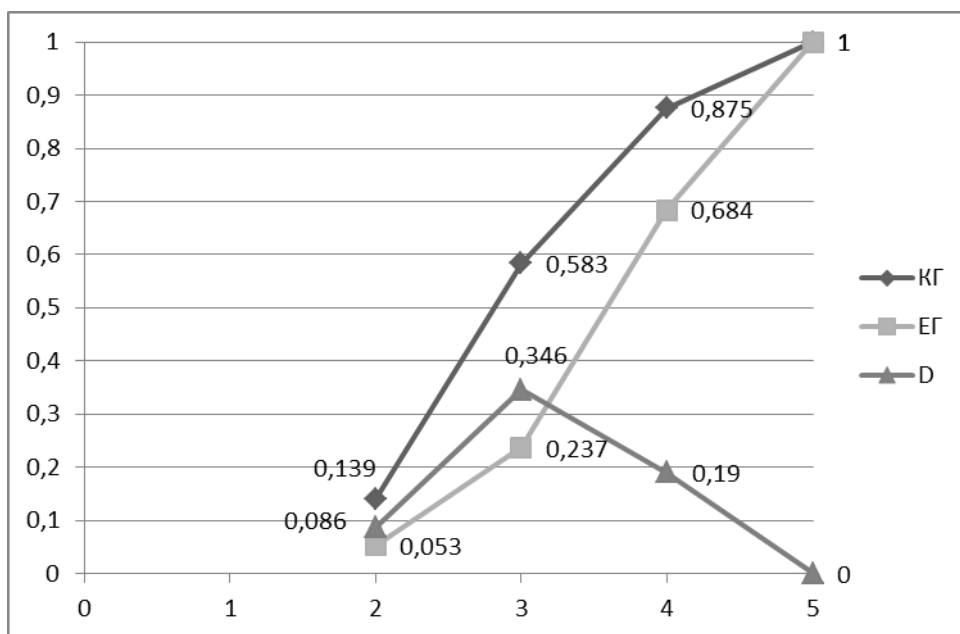


Рис. 4. Графіки функцій розподілу за балами в контрольних та експериментальних групах і відхилення D

Бачимо, що  $D > \epsilon_{\alpha; n}$  ( $0,346 > 0,1623$  та  $0,346 > 0,1518$ ), отже згідно з  $\lambda$ -критерієм Колмогорова-Смирнова стверджуємо, що нульова гіпотеза  $H_0: \Psi(t)=D(t)$  відкидається і приймається альтернативна гіпотеза  $H_1: \Psi(t) \neq D(t)$ .

Це означає, що з достатньо великою точністю ми можемо говорити про існування значущого відхилення розподілу студентів за рівнем сформованості предметної компетентності з фізики в експериментальних групах від розподілу в контрольних групах.

Оскільки навчання студентів контрольних груп відбувалося на основі розроблених автором педагогічних умов, то робимо висновок, що саме вони є причиною підвищення рівня сформованої предметної компетентності з фізики у студентів коледжів і технікумів техніко-



технологічного напрямку. Тому висунуту нами гіпотезу про позитивний характер впливу систем комп'ютерної графіки на формування предметної компетентності з фізики можна вважати підтвердженою.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, аналіз результатів педагогічного експерименту довів педагогічну доцільність реалізації методики поєднаних та інтегрованих аспектів у формуванні всебічних уявлень про графічний спосіб надання й аналізу навчальної інформації у процесі навчання фізики в контексті концепції «Нової української школи» (Пташенчук, 2018; Чайченко, 2018); ефективність залучення у практичну діяльність навчання й учіння студентів коледжів техніко-технологічного напрямку систем комп'ютерної графіки, що створить умови для набуття студентами інтегрованих фундаментальних знань під час вивчення фізики, творчої самореалізації в дослідницькій і навчально-пізнавальній діяльності, формування ключових компетентностей, які забезпечать мобільність майбутнього техника-технолога.

Здійснене дослідження вказує на необхідність подальшої роботи в області вивчення дидактичних умов залучення систем комп'ютерної графіки в навчальний процес як у вищій, так і всередній школах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Важинський, С., Щербак, Т. (2016). *Методика та організація наукових досліджень*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Vazhynsky, S., Shcherbak, T. (2016). *Methodology and Organization of Scientific Research*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
2. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця» (Honcharenko, S. U. (2008). *Pedagogical Research: Methodological Advice for Young Scientists*; Kyiv-Vinnytsia: Vinnytsia State Enterprise).
3. Єфименко, С. (2018). Засоби Mathcad у навчальному фізичному експерименті. *Фізико-математична освіта*, 1(15), 195-199 (Yefymenko, S. (2018). Means of Mathcad in the educational physical experiment. *Physical and Mathematical Education*, 1(15), 195-199).
4. Панасенко, Е. (2011). Зміст і структура експерименту як методу наукового дослідження у теорії та практиці вітчизняної педагогіки (1945–1991 рр.). *Рідна школа*, 11, 28-35 (Panashenko, E. (2011). The content and structure of the experiment as a method of scientific research in the theory and practice of national pedagogics (1945–1991). *Native school*, 11, 28-35).
5. Пташенчук, О., Чайченко, Н. (2018). Дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (78), 200-215 (Ptashenchuk, O., Chaichenko, N. (2018). Didactic system of formation of research competence of the future biology teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (78), 200-215).
6. Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Рівне: Волинські обереги (Sysoiev, S. O., Krystopchuk, T. E. (2013). *Methodology of scientific and pedagogical research*. Rivne).

## РЕЗЮМЕ

**Ефименко Светлана, Величко Степан.** Результаты экспериментальной проверки эффективности методической системы формирования предметной компетентности по физике студентов колледжей с помощью систем компьютерной графики.

*В статье описана методика проведения педагогического эксперимента проверки эффективности разработанной автором методической системы формирования предметной компетентности по физике студентов колледжей технико-технического направления с помощью систем компьютерной графики и представлены его результаты. Результативность предложенной методики организации обучения физики проверялась на основании сравнительного анализа уровней сформированных показателей предметной компетентности по физике в контрольных и экспериментальных группах, что стало подтверждением статистической достоверности влияния методической системы на качество подготовки будущих техников-технологов.*

**Ключевые слова:** предметная компетентность, педагогический эксперимент, экспериментальная и контрольная группы,  $\chi^2$ -критерий, критерий Манна-Уитни,  $\lambda$ -критерий Колмогорова-Смирнова.

## SUMMARY

**Yefimenko Svitlana, Velychko Stepan.** Results of experimental verification of the effectiveness of the methodological system in formation of subject competence in physics for colleges' students through computer graphics systems.

*The article describes the methodology of conducting a pedagogical experiment to verify the effectiveness of the developed methodological system of forming the subject competence in physics for students of technical and technological direction with the help of computer graphic systems and highlights its results.*

*Teachers and students of general education institutions, 12 physics teachers of college and 148 students who formed control and experimental groups took part in the pedagogical experiment.*

*During the experiment, the main factors influencing the effective mastering by students of the physical knowledge and skills at the level of formation of physical competence were identified.*

*The effectiveness of the proposed methodology for organizing the study of physics was tested on the basis of comparative analysis of the levels in formation of indicators of subject competence in physics (cognitive, research, informational, technological, ethical, behavioral, motivational, individual and personal) in control and experimental groups.*

*Based on the analysis, systematization and mathematical processing of the obtained results of the  $\chi^2$ -criterion, the Mann-Whitney criterion, the  $\lambda$ -Kolmogorov-Smirnov criterion, we came to the conclusion that there are significant differences in the levels of formed competence in physics of students who studied physics by the traditional system and methodological system of the author.*

*The  $\chi^2$ -criterion:  $\chi^2 > \chi^2_{cr}$ . (19,412 > 7,815); the Mann-Whitney criterion: 0,000 < 0,05;  $\lambda$ -Kolmogorov-Smirnov criterion:  $D > \varepsilon_{\alpha;n}$  (0,346 > 0,1623 and 0,346 > 0,1518)].*

*Since teaching of the students in the control groups was based on the pedagogical conditions developed by the author, we came to the conclusion that they were the reason for increasing the level of established of subject competence in physics of students of colleges and technical schools.*

*The conducted scientific research indicates the need for further work in the field of study of the didactic conditions of attracting computer graphics systems into the educational process, both in higher and secondary schools.*

**Key words:** *subject competence, pedagogical experiment, control and experimental groups,  $\chi^2$ -criterion, Mann-Whitney criterion,  $\lambda$ -Kolmogorov-Smirnov criterion.*

УДК 378:[37.091.33-027.22:784]

**Анна Кифенко**

Київський університет імені Бориса Грінченка

ORCID ID 0000-0001-7996-1768

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/251-261

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ**

*У статті висвітлено перебіг і результати експериментальної перевірки ефективності методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі – розкрито основні етапи експериментальної перевірки зазначеного феномену, обґрунтовано методи та прийоми роботи, що були використані під час педагогічного експерименту, визначено ефективність проведеної експериментальної роботи за допомогою емпіричних і статистичних методів. Представлено результати дослідження, які засвідчили ефективність методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.*

**Ключові слова:** *майбутні вчителі музичного мистецтва, експериментальне дослідження, педагогічні умови, музично-слухова активність, навчальний хоровий колектив, співацькі навички, стрій, керівник хору.*

**Постановка проблеми.** Формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі – складний, цілеспрямований і багатогранний процес, який повинен бути чітко структурованим та наповненим глибоким змістом. У навчальному процесі основою формування професійності виконання виступає музично-слухова активність, яка, у свою чергу, забезпечує слухо-рухову координацію, оцінювання виконання за художніми й технічними параметрами, здійснює коригування виконавського процесу та його результату.

У нашому дослідженні музично-слухову активність було розглянуто як інтегровану особистісну психофізіологічну якість, що характеризується взаємозв'язком фізіологічних, емоційних, вольових і мотиваційних компонентів діяльності особистості, та охоплює такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, акустично-фізіологічний та емоційно-вольовий. Ґрунтуючись на теоретичних розвідках та на результатах констатувальної діагностики, було розроблено методику формування музично-слухової

активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, ефективність якої перевірялась експериментально.

**Аналіз актуальних досліджень.** У новітніх дослідженнях з проблем вокально-хорової підготовки вчителів музичного мистецтва змінено орієнтації наукових пошуків із формування виконавської вокальної техніки на проблему її відповідності художньо-інноваційним вимогам. Так, фахівцями досліджено: теоретико-методологічні засади вокальної підготовки на основі комплексного підходу (Н. Овчаренко), проблеми виокремлення особливостей виховання хорових співаків (А. Гвоздецький, Є. Хекало), аспекти проведення занять хорового класу (Н. Нарожна, Д. Виноградча, І. Лебедкіна), особливості вокальної художньо-виконавської підготовки (Чжан Яньфен), синтез психолого-педагогічних та мистецтвознавчих аспектів у вокальній підготовці (Н. Гребенюк), педагогічний потенціал художньо-мистецьких традицій (Вей Лімін). Феномен «музично-слухова активність» вивчається в наукових дослідженнях Л. Дашицької, З. Корінця, С. Миколинської, С. Сливко та ін.

**Мета статті** полягає у висвітленні перебігу й результатів експериментальної перевірки ефективності методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

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

**Виклад основного матеріалу.** Констатувальний етап експерименту проводився в кінці 2017 на початку 2018 навчального року на заняттях навчального хорового колективу в Університетському коледжі Київського університету імені Б. Грінченка.

Експериментальне дослідження на формувальному етапі здійснювалося на заняттях з хорового класу та практики роботи з хором. Доцільно зазначити, що заняття з хорового класу та практики роботи з хором є системою практичних занять, що забезпечують формування здатності свідомо керувати процесом фonaції відповідно до вокально-хорових і художніх завдань, пов'язаних з виконанням конкретного хорового твору. Методика формувального експерименту здійснювалась у кілька етапів, кожен із яких був націлений на формування одного з компонентів: мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного, емоційно-вольового.

У формувальному експерименті взяв участь 81 студент 1–4 курсів. З них 40 студентів увійшло до експериментальної групи (ЕГ), 41 – до складу контрольної групи (КГ). Процесуальна основа формувального експерименту базувалася на виокремленні обґрунтованих за результатами

констатувального експерименту компонентів музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва з метою унаочнення й конкретизації структури його методичної організації. У нормативному навчальному процесі кожен із компонентів музично-слухової активності існує в тісному взаємозв'язку і взаємовпливі, що й створює комплексну систему.

Теоретичний аналіз структури музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, його показників, критеріїв і рівнів дозволяє перейти до викладення сутності організації формувального експерименту, у ході якого здійснено конструктивну трансформацію методичних основ формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. Дослідна робота була спрямована на розвиток вокально-хорових навичок як кінцевого результату формування музично-слухової активності.

Формувальний експеримент складався з трьох етапів: спонукально-орієнтаційного, розвивально-дієвого, діяльнісно-результативного. Дослідно-експериментальна робота включала також проведення серії діагностичних зрізів: проміжних (після кожного етапу формувального експерименту), контрольних (після проведення всієї експериментальної роботи).

Перший етап формувального експерименту – спонукально-орієнтаційний – спрямований на розширення обізнаності студентів з питань вокально-хорового мистецтва, теоретичних знань, необхідних для усвідомленого здійснення вокально-слухової діяльності. Даний етап передбачав формування особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на вокально-хорову діяльність. У формувальному експерименті було реалізовано такі педагогічні умови, що дозволяли майбутнім учителям музичного мистецтва не лише збагатити власні отримані знання, набуті конструктивні вміння, які постійно вдосконалювались у процесі вокально-хорової роботи, але й творчо використовувати їх для підвищення рівня своєї майстерності в навчально-виховному процесі в закладі освіти.

Результативність дослідно-експериментального впровадження виокремлених педагогічних умов ми визначали за допомогою підсумкового зрізу, який було проведено в експериментальній (ЕГ) і контрольній групах (КГ) студентів. Основне завдання підсумкового етапу дослідно-експериментальної роботи полягало у виявленні наявної динаміки рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах після завершення формувального експерименту та в порівнянні результатів констатувального і формувального етапів дослідно-експериментальної роботи. З метою отримання підсумкової інформації про рівень сформованості музично-слухової активності майбутніми вчителями музичного мистецтва було

проведено тестування (письмове та музично-виконавське), виконання поставлених експериментальних задач, експертне оцінювання рівня відповідних досягнень, вивчення документів, що засвідчували результати експертних висновків; проаналізовано продукти навчально-творчої, навчально-виконавської та концертної діяльності студентів. Порівняльно-зіставний аналіз кількісних та якісних результатів, отриманих під час застосування експериментальної методики формувального етапу з відомостями, отриманими на констатувальному етапі роботи, було здійснено на основі використаних методик відповідно до кожного з розроблених критеріїв. Загальний результат за першим, мотиваційно-ціннісним, критерієм (показники: ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками, міра глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності) показує динаміку збільшення позитивного результату, в експериментальній групі (ЕГ): з 65,8 % за матеріалами констатувального експерименту (зокрема 31,7 % респондентів, які досягли високого рівня сформованості означеного феномена) до 92,7 % за матеріалами формувального експерименту (з них на високому рівні опинились – 58,5 % студентів). Стосовно загальних відомостей щодо низького рівня сформованості музично-слухової активності в експериментальній групі (ЕГ) виявлено зміни з 34,1 % до 7,3 % студентів. Стосовно контрольної групи (КГ) можемо зазначити, що там теж спостерігалася динаміка росту позитивного результату, але набагато менше, ніж в ЕГ, а саме – зростання показників відбулось з 65 % (із них високого рівня досягли – 32,5 % студентів) до 67,5 % (високого рівня досягли також – 32,5 % студентів); динаміка зменшення низького рівня сформованості музично-слухової активності відобразилась так: відбулося зменшення кількості студентів з 35 % респондентів до 32,5 % студентів.

Динаміка процесу формування другого показника мотиваційно-ціннісного компонента – міри глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності в експериментальній групі (ЕГ) відображено в досягненні таких результатів: зростання високого й середнього рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва відбулося відповідно від 29,3 % та від 34,1 % студентів за матеріалами констатувального етапу експерименту до 56,1 % та до 31,7 % студентів після проведення формувального етапу експерименту; зменшення кількості осіб з низьким рівнем сформованості музично-слухової активності відбулось від 36,6 % на констатувальному етапі експерименту до 12,2 % студентів за результатами формувального етапу експерименту. У контрольній групі (КГ) відповідно відбулися такі зміни: зростання високого рівня сформованості музично-слухової активності піднялося – від 30 % до 32,5 % студентів, середнього рівня – від 32,5 % до 35 % та зменшення

низького рівня відбулося – від 37,5 % до 32,5 % студентів, тобто спостерігалися значно нижчі результати досягнення сформованості музично-слухової активності, ніж в експериментальній групі.

На основі проведеного порівняльно-зіставного аналізу сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва було виведено узагальнені результати за першим і другим показниками мотиваційно-ціннісного критерію. Отримані узагальнені кількісні відомості оформлено у вигляді таблиці (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Динаміка зростання рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-ціннісним компонентом**

| Показники критерію  | Рівні    | Констатувальний етап |      |         |      | Формувальний етап |      |         |      |
|---|----------|----------------------|------|---------|------|-------------------|------|---------|------|
|   |          | КГ                   |      | ЕГ      |      | КГ                |      | ЕГ      |      |
|   |          | Осіб 40              |      | Осіб 41 |      | Осіб 40           |      | Осіб 41 |      |
|   |          | К.с.                 | %    | К.с.    | %    | К.с.              | %    | К.с.    | %    |
| Ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками | <b>В</b> | 13                   | 32,5 | 13      | 31,7 | 13                | 32,5 | 24      | 58,5 |
|   | <b>С</b> | 13                   | 32,5 | 14      | 34,1 | 14                | 35   | 14      | 34,1 |
|   | <b>Н</b> | 14                   | 35   | 14      | 34,1 | 13                | 32,5 | 3       | 7,3  |
| Міра глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності              | <b>В</b> | 12                   | 30   | 12      | 29,3 | 13                | 32,5 | 23      | 56,1 |
|   | <b>С</b> | 13                   | 32,5 | 14      | 34,1 | 14                | 35   | 13      | 31,7 |
|   | <b>Н</b> | 15                   | 37,5 | 15      | 36,6 | 13                | 32,5 | 5       | 12,2 |
| Узагальнені відомості   | <b>В</b> | 13                   | 31,3 | 12      | 30,5 | 13                | 32,5 | 23      | 57,3 |
|   | <b>С</b> | 13                   | 32,5 | 14      | 34,1 | 14                | 35   | 13      | 32,9 |
|   | <b>Н</b> | 14                   | 36,2 | 15      | 35,4 | 13                | 32,5 | 5       | 9,8  |

Загальний результат за другим критерієм сформованості музично-слухової активності – акустично-фізіологічним – виявив зростання динаміки

високого рівня (у відсотковому вираженні) в експериментальній групі (ЕГ): з 22 %, за матеріалами констатувального експерименту, до 61 % – за матеріалами формувального експерименту. У контрольній групі (КГ) відповідно відбувалися такі зміни: з 22,5 % до 30 % студентів – учасників експериментальної роботи. Відомості, що отримані за окремими показниками акустично-фізіологічного компонента музично-слухової активності, а саме: сформованість співацьких навичок; сформованість вокально-хорових навичок, – відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Динаміка зростання рівнів сформованості музично-слухової активності за акустично-фізіологічним компонентом**

| Показники критерію                     | Рівні | Констатувальний етап |      |         |      | Формувальний етап |      |         |      |
|--|-------|----------------------|------|---------|------|-------------------|------|---------|------|
|  |       | КГ                   |      | ЕГ      |      | КГ                |      | ЕГ      |      |
|  |       | Осіб 40              |      | Осіб 41 |      | Осіб 40           |      | Осіб 41 |      |
|  |       | К.с.                 | %    | К.с.    | %    | К.с.              | %    | К.с.    | %    |
| Сформованість співацьких навичок       | В     | 9                    | 22,5 | 9       | 22   | 12                | 30   | 25      | 61   |
|  | С     | 19                   | 47,5 | 20      | 48,8 | 20                | 50   | 12      | 29,3 |
|  | Н     | 12                   | 30   | 12      | 29,3 | 8                 | 20   | 4       | 9,8  |
| Сформованість вокально-хорових навичок | В     | 10                   | 25   | 11      | 26,8 | 13                | 32,5 | 26      | 63,4 |
|  | С     | 18                   | 45   | 19      | 46,3 | 19                | 47,5 | 13      | 31,7 |
|  | Н     | 12                   | 30   | 11      | 26,8 | 8                 | 20   | 2       | 4,9  |
| Узагальнені відомості                  | В     | 10                   | 23,8 | 10      | 24,4 | 13                | 31,3 | 25      | 62,2 |
|  | С     | 19                   | 46,3 | 19      | 47,6 | 20                | 48,8 | 12      | 30,5 |
|  | Н     | 11                   | 29,9 | 12      | 28   | 7                 | 19,9 | 4       | 7,3  |

Динаміку процесу формування емоційно-вольового компонента (показники: здатність володіння емоційним станом під час виконання хорового твору; здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору), відображено в таких результатах: зростання кількості студентів, які досягли високого й середнього рівнів сформованості відповідних умінь відповідно від 7,3 % осіб та від 34,1 % осіб за матеріалами результатів констатувального етапу експерименту до 43,9 % та 48,8 % кількості студентів після проведення формувального етапу експерименту; зменшення кількості осіб з низьким рівнем відбулося таким чином: від 58,5 % осіб на констатувальному етапі експерименту до 7,3 % за результатами формувального етапу у КГ відповідно: зростання високого рівня – від 7,5 % до 17,5 %, середнього рівня – від 32,5 % респондентів до 52,5 % осіб та зменшення кількості осіб експерименту низького рівня – від 60 % осіб до 30 % студентів. Зміни в контрольній групі (КГ) менш значні порівняно з експериментальною групою (ЕГ).



Таблиця 3

**Динаміка зростання рівнів сформованості музично-слухової активності за емоційно-вольовим компонентом**

| Показники критерію  | Рівні | Констатувальний етап |      |          |      | Формувальний етап |      |          |      |
|---|-------|----------------------|------|----------|------|-------------------|------|----------|------|
|   |       | КГ                   |      | ЕГ       |      | КГ                |      | ЕГ       |      |
|   |       | Ос. (40)             |      | Ос. (41) |      | Ос. (40)          |      | Ос. (41) |      |
|   |       | К.с.                 | %    | К.с.     | %    | К.с.              | %    | К.с.     | %    |
| Здатність володіння емоційним станом під час виконання хорового твору | В     | 4                    | 10   | 4        | 9,8  | 7                 | 17,5 | 17       | 41,5 |
|   | С     | 19                   | 47,5 | 19       | 46,3 | 19                | 47,5 | 18       | 43,9 |
|   | Н     | 17                   | 42,5 | 18       | 43,9 | 14                | 35   | 6        | 14,6 |
| Здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору      | В     | 3                    | 7,5  | 3        | 7,3  | 7                 | 17,5 | 18       | 43,9 |
|   | С     | 13                   | 32,5 | 14       | 34,1 | 21                | 52,5 | 20       | 48,8 |
|   | Н     | 24                   | 60   | 24       | 58,5 | 12                | 30   | 3        | 7,3  |
| Узагальнені відомості   | В     | 4                    | 8,8  | 3        | 8,6  | 7                 | 17,5 | 17       | 42,7 |
|   | С     | 16                   | 40   | 16       | 40,2 | 20                | 50   | 19       | 46,4 |
|   | Н     | 20                   | 51,2 | 22       | 51,2 | 13                | 32,5 | 5        | 10,9 |

Отримані результати свідчать про достатньо високу ефективність упроваджених педагогічних умов і відповідного методичного комплексу щодо підвищення рівня сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Таблиця 4

**Порівняння розподілів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості музично-слухової активності на констатувальному етапі та підсумковому зрізі за критерієм Пірсона  $\chi$**

|              | Емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2$ при порівнянні КГ і ЕГ (констатувальний зріз) | Емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2$ при порівнянні КГ і ЕГ (підсумковий зріз) |
|--------------|--|--|
| Показник 1   | 0,0247   | 9,5094   |
| Показник 2   | 0,0247   | 6,3590   |
| I компонент  | 0,0992   | 6,3590   |
| Показник 3   | 0,0133   | 8,3141   |
| Показник 4   | 0,1058   | 9,0474   |
| II компонент | 0,0311   | 6,5963   |
| Показник 5   | 0,0180   | 9,6195   |

|                        |        |        |
|------------------------|--------|--------|
| Показник 6             | 0,0247 | 10,254 |
| III компонент          | 0,2258 | 7,7367 |
| Узагальнені результати | 0,0180 | 7,0470 |

Аналіз розрахунків дозволяє констатувати на початку експерименту незначну розбіжність між розподілами контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за всіма показниками розроблених критеріїв та складовими компонентної будови (емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi$  не перевищує критичне значення 5,99 (рівень статистичної значущості 0,05). Після експерименту, навпаки, спостерігаємо значну розбіжність між розподілами контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп за рівнями сформованості всіх показників і компонентів (емпіричне значення критерію Пірсона  $\chi$  перевищує критичне значення 5,99 % (рівень статистичної значущості 0,05) осіб до 44,7 % осіб.

Таблиці остаточних відомостей динаміки зростання рівнів сформованості структурних компонентів музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі наочно переконують в ефективності й результативності проведеної експериментальної роботи за узагальненими даними (див. табл. 5).

Таблиця 5

**Динаміка зростання рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі (констатувальний і формувальний зрізи, %)**

| Компоненти              | Рівні | Констатувальний експеримент |      | Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз) |      |
|-------------------------|-------|-----------------------------|------|--|------|
|                         |       | КГ                          | ЕГ   | КГ   | ЕГ   |
| Мотиваційно-ціннісний   | В     | 31,3                        | 30,5 | 32,5   | 57,3 |
|                         | С     | 32,5                        | 34,1 | 35   | 32,9 |
|                         | Н     | 36,2                        | 35,4 | 32,5   | 9,8  |
| Акустично-фізіологічний | В     | 23,8                        | 24,4 | 31,3   | 62,2 |
|                         | С     | 46,3                        | 47,6 | 48,8   | 30,5 |
|                         | Н     | 29,9                        | 28   | 19,9   | 7,3  |
| Емоційно-вольовий       | В     | 8,8                         | 8,6  | 17,5   | 42,7 |
|                         | С     | 40                          | 40,2 | 50   | 46,4 |
|                         | Н     | 51,2                        | 51,2 | 32,5   | 10,9 |

У таблицях 5 та 6 представлено узагальнені відомості стосовно рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі як результат порівняльного

аналізу констатувального етапу та підсумкового зрізу після проведення формувального експерименту.

Таблиця 6

**Узагальнені відомості рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі (зіставний аналіз констатувального експерименту й підсумкового зрізу після проведення формувального експерименту за всіма компонентами), %**

| Рівні сформованості | Констатувальний експеримент |      | Після проведення формувального експерименту (підсумковий зріз) |       |
|---------------------|-----------------------------|------|--|-------|
|                     | КГ                          | ЕГ   | КГ   | ЕГ    |
| Високий             | 18,8                        | 28,5 | 25   | 45, 7 |
| Середній            | 39,7                        | 20,7 | 44,7   | 41, 2 |
| Низький             | 41,5                        | 50,8 | 30,3   | 13,1  |

**Висновки.** Отже, у групах, які мали майже однакові попередні результати, відбулися такі динамічні зміни: в ЕГ кількість досліджуваних високого рівня зросла з 28,5 % до 45,7 %, середнього рівня – з 20,7 % до 41,2 %, натомість кількість досліджуваних низького рівня впала з 50,8 % до 13,1 %. У КГ ситуації склалася дещо по-іншому: кількість досліджуваних високого рівня зросла з 18,8 % до 25,2 %, середнього рівня – з 39,7 % до 44,5 %, низького рівня – впала з 41,5 % до 30,3 %. Таким чином, у КГ студентів, які навчалася за традиційною методикою, спостерігалася позитивна динаміка, але менш інтенсивна, ніж в ЕГ. Динаміка позитивних змін набувала інтенсивності по мірі здійснення формувального експерименту. Це зумовлено тим, що знання та творчі навички, яких набували випробувані в ході експерименту, накопичувалися, що сприяло підвищенню рівня на кожному наступному етапі експерименту. Наприкінці було проведено порівняльний аналіз результатів та підтверджено їх ефективність шляхом здійснення автоматичних розрахунків за критерієм Фішера. Розрахунки підтвердили результати дослідження, адже значення кутового перетворення порівнювало 3,485, яке розташоване в зоні значущості за віссю Фішера.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев, Б. В. (1971). *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка (Asafiev, B. V. (1971). *Musical form as a process*. Leningrad: Music).
2. Бузова, О. Д. (2004). *Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02).

(Buzova, O. D. (2004). *Poly-artistic education as a means of improving musical training of the future music teachers* (PhD thesis abstract)).

3. Емельянов, В. В. (2000). *Развитие голоса. Координация и тренинг*. Серия Мир медицины. СПб.: Лань (Yemeljanov, V. V. (2000). *Voice training. Coordination and training*. Series World of Medicine. SPb.: Lan).

4. Коваль, Л. Г. (1991). *Взаимодействие учителя и учащегося в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства* (автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01) (Koval, L. H. (1991). *Interaction of the teacher and student in the process of formation of aesthetic relations by means of musical art* (PhD thesis abstract)).

5. Кузнецов, Ю. М. (2007). Квасігармонійність співочого голосу. *Збірник наукових праць першого міжнародного міждисциплінарного конгресу «Голос»*, (сс. 7-12) (Kuznetsov, Yu. M. (2007). Quasilateracy of singing voice. *Collection of scientific works of the first international interdisciplinary congress "Voice"*, (pp. 7-12).

6. Падалка, Г. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта України (Padalka, H. (2008). *Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)*. K.: Education of Ukraine).

## РЕЗЮМЕ

**Кифенко Анна.** Экспериментальная проверка эффективности методики формирования музыкально-слуховой активности будущих учителей музыкального искусства в учебном хоровом коллективе.

В статье отражен ход и результаты экспериментальной проверки эффективности методики формирования музыкально-слуховой активности будущих учителей музыкального искусства в учебном хоровом коллективе, раскрыты основные этапы экспериментальной проверки отмеченного феномена, обоснованы методы и приемы работы, которые были использованы во время педагогического эксперимента, определена эффективность проведенной экспериментальной работы на основе эмпирических и статистических методов. Представлены результаты исследования, которые засвидетельствовали эффективность методики формирования музыкально-слуховой активности будущих учителей музыкального искусства в учебном хоровом коллективе.

**Ключевые слова:** будущие учителя музыкального искусства, экспериментальное исследование, педагогические условия, музыкально-слуховая активность, учебный хоровой коллектив, навыки певцов, строй, руководитель хора.

## SUMMARY

**Kyfenko Anna.** Experimental review of the efficiency of the methods of music aural activity formation of prospective music teachers in the training choir.

The article describes the course and results of the experimental verification of the efficiency of the methods of music aural activity formation of prospective music teachers in the training choir – the basic stages of experimental verification of the mentioned phenomenon are revealed, the methods and techniques of work that have been used during the pedagogical experiment are substantiated, the efficiency of carrying out experimental work with the help of empirical and statistical methods is determined. The results of the research, which showed the efficiency of the methods of music aural activity formation of prospective music teachers in the training choir, are presented. In our study, musical and auditory activity was considered as an integrated personal psycho-physiological quality, which is characterized by the interconnection of the physiological, emotional, volitional and

*motivational components of the person activity, and covers the following structural components: motivational-value, acoustic-physiological and emotional-volitional. The purpose of the paper is to highlight the course and results of the experimental verification of the efficiency of the methods of music aural activity formation of prospective music teachers in the training choir. In the course of theoretical modeling the evaluation criteria have been substantiated, with the help of which the level of formation of the indicated components has been determined experimentally.*

*Experiment results are: in EG – the number of high-level subjects increased from 28,5 % to 45,7 %, the average level – from 20,7 % to 41,2 %, whereas the number of students with low level fell from 50,8 % to 13,1 %. In the CG, the situation has developed in a slightly different way: the number of investigated students with high levels increased from 18,8 % to 25,2 %, the average level – from 39,7 % to 44,5 %, the low level dropped from 41,5 % to 30,3 %. Thus, the students of CG who studied under the traditional method, have a positive dynamics, but less intense than in the EG. It is also found out that all the components of the structure of music and auditory activity related. The dynamics of positive changes took on the intensity of exercise to the extent of forming experiment.*

**Key words:** *future teachers of musical art, experimental research, pedagogical conditions, musical and auditory activity, training choir, skills of singers, musical line-up, leader of choir.*

УДК 378.147.88:371.314.6:373.5:378.4(076)

**Наталія Коваленко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-2854-2461

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/261-271

## **МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ ТА ПРОЕКТУОУТВОРЮВАЛЬНА ДЕФІНІЦІЯ В НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЕКТІ**

*Гуртуючись на ретроспективному аналізі власної педагогічної практики розкрито особливості організації навчально-наукового педагогічного проекту, який об'єднав вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка», проведення студентського психолого-педагогічного дослідження та навчальної пропедевтичної практики майбутнього вчителя. Схарактеризовано структуру спільного проекту школи і університету: розробка діагностичних методик психолого-педагогічного дослідження та методичних розробок виховних заходів; пілотна апробація, експертна оцінка діагностичних методик та методичних розробок; проведення дослідження в період навчальної практики в початковій школі; проведення системи виховних формуючих заходів у початковій та основній школі; висвітлення отриманих результатів (підготовка до друку статей, друк збірок матеріалів).*

**Ключові слова:** *педагогічна професійна підготовка, науково-дослідницька робота студентів, дослідницька компетентність майбутнього вчителя, практична педагогічна підготовка, навчальна педагогічна практика, навчально-науковий педагогічний проект, технологія формування дослідницької компетентності майбутніх учителів.*

**Постановка проблеми.** Критеріальною характеристикою педагогічної компетентності майбутнього фахівця є дієвість набутого навчального здобутку в професійній діяльності. У даному дослідженні вивчення навчальної дисципліни розглянуто як навчальний проект, результатом якого є розробка та реалізація студентами завдань виховного тижня в початковій школі (діагностичне вивчення виховної проблеми та висвітлення отриманих результатів у наукових студентських статтях, методична розробка та впровадження колективних та масових форм виховної роботи, вивчення педагогічного досвіду педагогічного колективу школи), що є підґрунтям педагогічної компетентності майбутніх учителів на другому році навчання. Професійна діяльність у даному дослідженні стала інтегральною в навчальному проекті, який об'єднав теоретичні знання з дисципліни, методичні, дослідницькі вміння. Системоутворювальною дефініцією проекту визначено актуальну в сучасному суспільстві медіаграмотність.

**Аналіз останніх досліджень.** Методологічні основи вищої педагогічної освіти висвітлено в дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенка, В. Бондаря, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Євтуха, Г. Іванюк, В. Кан-Каліка, Л. Кондрашової, В. Кременя, В. Лугового, О. Пехоти, С. Сисоевої, А. Троцько та інших.

Завдання, форми, умови ефективності організації науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти розкриті у працях Н. Дем'яненко, Г. Кловак, О. Крушельницької, В. Курила, Н. Пузирьової тощо.

Місію педагогічної практики в системі професійної педагогічної підготовки розвинуто в дослідженнях О. Абдулліної, В. Кан-Каліка, Г. Коджаспірова, М. Козія, С. Кульневич, О. Савченко, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, П. Решетнікова та інших дослідників. Різні аспекти дослідницької роботи студентів у період практики розкрито в роботах (О. Кислої, В. Кондратюк, О. Якубчик, О. Лінник, О. Цоколенко).

Аналіз наведених досліджень дає підстави для висновків про те, що в дослідженнях вищої педагогічної освіти розкриті організація та методика науково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців, висвітлено особливості організації різних форм педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Подальшого дослідження потребує пошук форм оптимізації професійної педагогічної підготовки. Виходячи з цього, ставимо за мету обґрунтувати ефективність технології навчально-наукового педагогічного проекту вивчення навчальної дисципліни та організації навчальної практики у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів.

**Методи дослідження.** Для реалізації мети й поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел) з метою з'ясування проблеми дослідження, теоретичного обґрунтування сутності поняття «навчально-науковий

педагогічний проект», розробку його структури; *емпіричні* (анкетування, опитування, бесіди, спостереження, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики, експертні оцінки, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів) з метою з'ясування ефективності навчально-наукового педагогічного проекту.

**Виклад основного матеріалу.** Навчально-науковий педагогічний проект як технологія формування дослідницької компетентності студентів об'єднав: реалізацію навчальних завдань дисципліни «Педагогіка», організацію навчальної педагогічної практики, розробку і проведення педагогічного дослідження.

Планування проекту розпочинається до початку учнівського та студентського навчального року. За таких умов позитивним є те, що розпочинаючи навчальний рік, вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка», студенти мають час усвідомити значущість їх майбутньої виховної роботи для учнів початкової школи, підготуватись до здійснення завдань практики, апробувати в академічній аудиторії фрагменти виховних справ. У співпраці керівника практики, заступника з виховної роботи та заступника директора школи з молодшої ланки закладається тематика виховного тижня, зміст виховної роботи, проблема для студентського психолого-педагогічного дослідження. Так, протягом 2016–2019 навчальних років проектами школи та університету стали наступні змістові лінії: тиждень козацької слави (2016), тиждень толерантності (Тиждень толерантності: проект школи та університету, 2017), тиждень до Всесвітнього дня дитини (Всесвітній день дитини: проект школи та університету, 2018), тиждень медіаграмотності (Тиждень медіаграмотності: проект школи та університету, 2019). Змістом спільного проекту КУ ССШ I–III ступенів № 17, № 2 м. Суми і другокурсників фізико-математичного та природничо-географічного факультетів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка у 2018–2019 навчальному році став комплекс навчальних, науково-дослідницьких і виховних справ об'єднаних тижнем медіаграмотності.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та мас-медіа потребує цілеспрямованої підготовки особистості до корисного й безпечного користування ними. Головна проблема щодо впровадження медіаграмотності, на думку Л. Гриневич, полягає в методології, оскільки «не можна вчителя, який сам не вміє критично мислити, відправити цьому вчити дітей. Йому треба дати інструментарій. Цього не було в нашій культурі радянської та пострадянської школи – навчання критично мислити, ставити питання, піддавати сумніву, інформаційна безпека дітей» (Медіаграмотність потрібно запровадити в практику кожного вчителя). Нормативні положення медіаосвіти закладені в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016).

Медіапсихологічну місію дорослого колектив науковців Інституту соціальної та політичної психології вбачають у тому, щоб «допомогти дитині виробити адекватні орієнтири щодо медіа як частини життєвого світу, розібратися в особливостях медіареальності й опанувати її, щоб збільшити її ресурсні можливості та зменшити ризики негативних впливів» (Найдьонова, 2015, с. 39).

Для студентів участь у проекті передбачала розробку, проведення дослідження медіаграмотності учнів початкової школи, визначення на основі аналізу результатів виховних заходів та їх проведення в період навчальної практики. З метою актуалізації проблеми медіакомпетеності, більш ґрунтовного розуміння її сутності, самодослідження студенти взяли участь у схожому на учнівське дослідження медіаграмотності. Поряд із роллю дослідників, студенти у проекті стали й респондентами. В он-лайн опитуванні взяли участь другокурсники Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Обсяг студентської вибіркової сукупності 99 осіб, учнівської 360 осіб.

Дослідження показало, що всі опитані студенти зареєстровані в соціальних мережах, 98 % зареєстровані більше ніж в одній мережі, найбільш популярними стали: Instagram (96 %), Viber (93 %), Facebook (86 %) YouTube (79 %), у середньому майбутні вчителі проводять у соціальних мережах більше 4-х годин. Виходячи з отриманих даних, можна вважати, що користування соціальними мережами є звичайним для сучасних студентів. Молодь усвідомлює механізми функціонування мереж та маніпулювання свідомістю: 29 % студентів вважають, що соціальні мережі ґрунтуються на алгоритмах, які вивчають їх інтереси і можуть керувати їх увагою; 43 % – що вони містять персоналізовану стрічку новин; 18 % спрямовані на те, щоб користувач проводив якомога більше часу в мережі. Дослідження мотивів використання соціальних мереж та залежності від них у більшості виявили: спілкування 96 %, підтримка стосунків з друзями та близькими 50 %, розвага 44 %.

Поряд з тим, 32 % студентів використовують медіа як ресурс компанійськості, що дає змогу розвивати й підтримувати дружні стосунки. Проте, як зазначають дослідники, є ризики надмірного використання медіа для реального фізичного спілкування. По-перше, опосередковані медіа стосунки створюють ефект полегшеної соціальності – коли можна легко вийти з контакту (з власної ініціативи перервавши зв'язок) у разі виникнення якихось негараздів, не треба вчитися їх долати. По-друге, є ризик заміщення реальних стосунків парасоціальними (однобічним спілкуванням із медіаперсонажами) (Найдьонова, 2015, с. 36).

Відпочинок, відволікання від будених проблем, утеча до віртуальних світів, від неприємностей, міжособових негараздів або рутини засобами



соціальних мереж характерна для 45 % студентів. Соціальні мережі стають ресурсом заповнення часу, вимушеного очікування для 44 % студентів.

На питання «чи траплялись у вас ситуації, коли планували зайти на пару хвилин у соціальні мережі, а провели кілька годин», 62 % студентів відповіли часто, 21 % рідко, 7 % ніколи. Л. Найдьонова зазначає, що частина користувачів у соціальних мережах здебільшого відстежують життя інших і значно менше розповідають про себе. Поки вони спостерігають за іншими, їхнє власне життя минає марно, тобто, по суті, у соціальних мережах відбувається нібито проживання «життя інших» (Найдьонова, 2015, с. 56).

Дослідження емоційної реакції на інформацію в мережі виявило, що 54 % респондентів вказують, що після перегляду стрічки новин відчують, що власне життя не таке цікаве, відчують невдоволення власним життям. На питання, «які емоції ви відчуваєте, коли бачите іконку соціальної мережі», 71 % говорять про байдужість, бажання скоріше відкрити виявляють 25 %, жодних емоцій 7 %. Такі емоції, як сум, хвилювання, страх, сором, нудьга, розчарування, безпека не отримали жодної відповіді.

Порівнюючи й оцінюючи студентами на скільки (від 1 до 10) віртуальний образ у соціальній мережі співпадає з реальним отримали такі результати самооцінки: від 0 до 3 не отримали жодної відповіді, від 4 до 6 по 11 %, 7–8 по 47 %, 9–10 42 %. Досліджуючи відношення студентів до соціального схвалення в мережі, варто зазначити, що в самооцінці студенти в більшості (73 %) виявляють незалежність до схвалення, 21 % указують на важливість позитивної реакції на власні медіапродукти та появу негативних емоцій у випадку відсутності очікуваної підтримки.

В. Бурова зазначає, що постійно взаємодіючи один з одним за допомогою онлайн-листування, інколи користувачі надають більшу перевагу он-лайн спілкуванню, проводять більшу часу в мережі, готові витрачати кошти для підтримки спілкування в мережі (Бурова, с. 64). З часом у людини може розвиватися патологічна необхідність постійного перебування в он-лайн, від якої він уже не може позбутися самостійно. На питання анкети «Чи будете Ви користуватися соціальними мережами, якщо вони стануть небезкоштовними?»: «так, не залежно від ціни» – не отримали жодної відповіді; «так, за адекватну ціну» – відповіли 14,3 % студенти; 25 % студентів дали відповідь – «ні, не буду оплачувати» і важко було відповісти для 39,3 % студентів. Певна залежність від соціальних мереж як зручного інструменту підтримки соціальних контактів, на думку В. П. Лютого, є нормальним культурно обумовленим станом сучасної людини (Лютий, 2014, с. 39). Адикція проявляється в постійному або періодичному переживанні особою невтримного й невгамованого потягу до певної активності, нездатністю контролювати тривалість та інтенсивність даної активності й узгоджувати її з іншою життєво важливою діяльністю.

У нашому дослідженні, як вище зазначалося, вивчення медіаграмотності студентів розглядалось більшою мірою як засіб. На прикладі медіаграмотності, як актуальної для сучасної людини якості, проаналізовано ефективність навчально-наукового педагогічного проекту у формуванні дослідницької компетентності майбутнього вчителя. Відповідно до принципів проектно-тренінгового, компетентнісного, студенто-центрованого, контекстного підходів виокремлено та схарактеризовано його структуру (таблиця 1).

Таблиця 1

**Структура науково-навчального педагогічного проекту дослідження медіаграмотності учнів початкової школи**

|        | Термін проведення / навчально-наукові завдання                     | Продукти проекту  |
|--------|--|---|
| 1 етап |  |   |
| 1.     | Формування творчих груп  | Творчі групи, самоврядування проекту  |
| 2.     | Вибір напрямку дослідження медіаграмотності учнів початкової школи | Індивідуальні та групові теми дослідження   |
| 3.     | Розробка діагностичних методик                                     | Анкети за обраними напрямками   |
| 2 етап |  |   |
| 4.     | Пілотна апробація діагностичних методик                            | Практичні рекомендації до вдосконалення анкет                                     |
| 5.     | Експертна оцінка діагностичних методик психологами шкіл            | Експертні рекомендації до вдосконалення анкет                                     |
| 6.     | Друк анкет   | Анкети  |
| 3 етап |  |   |
| 7.     | Проведення анкетування   | Результати дослідження  |
| 8.     | Аналіз результатів дослідження                                     | Узагальнені результати дослідження в класах та в паралелях учнів початкової школи |
| 4 етап |  |   |
| 9.     | Проведення системи виховних формуючих заходів                      | Акції, виховні заходи<br>Розвиток медіаграмотності школярів                       |
| 5 етап |  |   |
| 10.    | Написання наукових статей та методичних матеріалів                 | Студентські статті  |
| 11.    | Друк збірок методичних розробок та наукових статей                 | Студентські збірки за результатами проведеного проекту                            |

Спільний проект школи та університету включав: 1) розробку діагностичних матеріалів для учнів початкової школи і самих дослідників (студентів фізико-математичного та природничо-географічного факультетів), методичних розробок виховних заходів у межах вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка»; 2) пілотна апробація, експертна оцінка діагностичних методик та методичних розробок, друк анкет; 3) проведення дослідження медіаграмотності учнів у період навчальної практики в

початковій та основній школі (таблиця 2); 4) проведення системи виховних формувальних заходів; 5) висвітлення отриманих результатів, підготовка до друку збірок методичних розробок та наукових статей матеріалів.

На основі вивчення теорії питання, ґрунтуючись на результатах вивчення учнівських анкет, студентами у співпраці з учителями визначено основні чотири напрями для виховної роботи етапу проведення системи виховних формувальних заходів навчально-наукового проекту: нетикет, кібербулінг, соціальні мережі, мультиплікаційні та телевізійні соціальні норми, медіаторчість та селфі. Тематика знайшла відображення у виховному тижні, проведеному студентами у процесі навчальної педагогічної практики. Планування виховного тижня за результатами проведеного дослідження стало спільною справою студентського колективу адміністрації школи (таблиця 2) (Тиждень медіаграмотності: проект школи та університету, 2019, с. 5).

Таблиця 2

**План проведення тижня медіаграмотності студентами 2 курсу  
в період навчальної практики**

|    | <b>Час проведення</b>              | <b>Дата / Захід</b>                                 | <b>Учасники / Відповідальні</b> |
|----|------------------------------------|---|---------------------------------|
|    |                                    | Вівторок 19.11.2018р.                               |                                 |
| 1. | 8 <sup>00</sup> -12 <sup>00</sup>  | Акція «Інстаграм сторінка»                          | Учні 3-4 класів / студенти      |
|    |                                    | Середа 20.11.2018 р.                                |                                 |
| 2. | 10 <sup>00</sup> -14 <sup>00</sup> | Шкільна пошта «Пошта добрих SMS»                    | Учні 3-4 класів / студенти      |
|    |                                    | Четвер 21.11.2018 р.                                |                                 |
| 3. | 9 <sup>00</sup> -14 <sup>00</sup>  | Акція «Поділись новиною: шкільна газета Faceschool» | Учні 3-4 класів / студенти      |
| 4. | 8 <sup>00</sup> -14 <sup>00</sup>  | Виховні заходи у класах «Медіаграмотний Я і Ти»     | Учні 3-4 класів / студенти      |
|    |                                    | П'ятниця 22.11.2018 р.                              |                                 |
| 5. | 9 <sup>00</sup> -12 <sup>00</sup>  | Відкритий мікрофон «Бути медіаграмотним це ...»     | Учні 3-4 класів / студенти      |
| 6. | 8 <sup>00</sup> -14 <sup>00</sup>  | Виховні заходи у класах «Медіаграмотний Я і Ти»     | Учні 3-4 класів / студенти      |

Досліджуючи ефективність навчально-наукового педагогічного проекту, варто зазначити, що 96 % студентів, які взяли участь у проекті (ЕВ), розробили анкети, з них 58 % студентів отримали позитивну експертну оцінку (18 % отримали дозвіл на проведення дослідження без доопрацювання методик); 47 % студентів оформили результати проведеного дослідження та подали до друку у студентську монографію наукові статті, на противагу, 12 % студентів, які навчалися за традиційною системою навчання (КВ). Тематику статей стали: дослідження явища кібербулінгу в середовищі учнів початкових класів, соціальні мережі та інтереси учнів початкових класів, медіаконтент і брендінг: пріоритети учнів початкової школи, дослідження інтересів

молодших школярів у реальному житті й мережі інтернет (Дослідження медіаграмотності: проект школи та університету, 2019).

На питання «Чи важлива спеціальна виховна робота з медіаграмотності для учнів» отримали відповіді в експериментальній та контрольній вибірці відповідно: так – 69 %, 43 %; ні – 7 %, 10 %; не знаю – 24 %, 47 %.

Вивчення розуміння дослідниками сутності поняття медіаграмотність в експериментальній та контрольній вибірках виявили кількісну перевагу (сформулювали визначення 97 % студентів, які взяли участь у проекті, 53 % студентів, які навчалися за традиційної організації навчання) і якісну пріоритетність відповідей експериментальної вибірки студентів (таблиця 3).

Таблиця 3

**Визначення сутності поняття «медіаграмотність» майбутніми вчителями**

| %   | Характеристика відповіді                | Приклади визначень сутності поняття «медіаграмотність» студентами експериментальної вибірки»   |
|-----|---|--|
| 21% | вичерпні відповіді                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– сукупність навичок, які допомагають людям критично аналізувати інтернет інформацію, правильно користуватися інтернет ресурсами та мережами;</li> <li>– це обізнаність, знання та вміння в користуванні інтернет-ресурсами, правильна поведінка в мережі, правила спілкування в ній; знання можливих небезпек, які приховує інтернет; використання інтернету, соціальних мереж з користю; створення й популяризація власних медіапродуктів: відео, аудіо, мультиплікації; правильне і обачне користування медіа</li> </ul>   |
| 69% | близькі до сутності поняття             | <ul style="list-style-type: none"> <li>– уміння користуватися соціальними мережами і критично оцінювати та створювати новини, повідомлення;</li> <li>– уміння критично оцінювати інформацію, яку отримуємо через медіа;</li> <li>– це сукупність навичок та вмінь, які допомагають людині орієнтуватися в інформаційному просторі;</li> <li>– це сукупність навичок та вмінь, які дозволяють людям оцінювати повідомлення медіа та аналізувати його, а також розуміти вплив такої інформації;</li> <li>– медіаграмотність дозволяє споживачам критично аналізувати медіаповідомлення з тим, аби помічати там пропаганду, цензуру або односторонність у новинах і програмах суспільного інтересу;</li> <li>– знання, які дозволяють людям аналізувати та оцінювати інформацію медіа та їхній вплив на суспільство;</li> <li>– уміння аналізувати та критично оцінювати інформацію в мережі</li> </ul> |
| 17% | неточні, сформульовані не категоріально | <ul style="list-style-type: none"> <li>– набір компетентностей, для участі в житті медійного суспільства;</li> <li>– це вміння відокремити головну інформації від «води» .... «насіння від шолухи»;</li> <li>– сукупність знань, навичок та вмінь</li> </ul>   |
| 3%  | Неправильні                             | – процеси функціонування медіа в суспільстві   |

Педагогічними умовами навчально-наукового педагогічного проекту стали: 1) інтеграція навчальної, практичної і наукової складових педагогічної підготовки майбутніх учителів єдиною дослідницькою проблемою; 2) апробація навчального здобутку в середовищі педагогічного процесу; 3) співпраця педагогічного колективу школи (учителів початкової та основної школи, психологів, соціальних педагогів) з гуртом студентів у розробці матеріалів проекту та їх експертної оцінки; 4) практична орієнтація завдань: навчальних (робота на лекційних, практичних заняттях, самостійна робота студентів), науково-дослідницьких (матеріали дослідження медіаграмотності учнів), методичних (розробка методичних матеріалів виховного тижня), об'єднання їх єдиною лінією проекту; 5) самоврядування та наявність ситуації відповідальності кожного за успіх проекту.

**Висновки.** Отже, у дослідженні розглянуто технологію навчально-наукового педагогічного проекту, який об'єднав аудиторне навчання та самостійну роботу студентів, реалізацію навчальних завдань дисципліни «Педагогіка», організацію і проведення навчальної педагогічної практики, проведення педагогічного дослідження.

Системоутворювальною дефініцією проекту визначено актуальну в сучасному суспільстві медіаграмотність. Медіакомпетентність учнів у спільному проекті школи та університету розглядали як здатність і готовність особистості до здоров'язберезливої взаємодії з медіа; грамотного пошуку інформації, її критичної оцінки; творчого й відповідального створення та поширення медіатекстів, самопрезентації і самореалізації засобами медіа; безпечної й цивілізованої поведінки та спілкування у віртуальному середовищі.

Педагогічними умовами навчально-наукового педагогічного проекту визначено: інтеграцію навчальної, практичної і наукової складових педагогічної підготовки майбутніх учителів єдиним проектом; перспективність апробації набутого здобутку в реальному педагогічному процесі; співпрацю студентів і педагогічного колективу школи; практичну орієнтацію навчальних, науково-дослідницьких, методичних завдань, їх об'єднання єдиною лінією проекту; студентське самоврядування в проекті.

**Перспективи подальших досліджень.** З метою розвитку наукової творчості майбутніх учителів подальшого вивчення потребує аналіз ефективності формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у навчально-науковому педагогічному проекті.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бурова, В. А. *Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости*. Режим доступу: <http://user.lvs.ru/vita> (Burova, V. A. *Socio-psychological aspects of Internet dependence*. Retrieved from: <http://user.lvs.ru/vita>).
2. *Всесвітній день дитини: проект школи та університету*. (2018). Суми: ФОП Цьома С.П. (*World day of the child: the project of school and university*. (2018). Sumy: FOP Tsioma S.P.).

3. Коваленко, Н. В. (2018). *Дослідження медіаграмотності: проект школи та університету: збірка студентських наукових робіт*. Суми (Kovalenko, N. V. (2018). *Media Literacy Research: School and University Project: Collection of Students' Research Papers*. Sumy).

4. Коваленко, Н. В. (2016). Навчальна педагогічна практика як проект школи і університету. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 188-196 (Kovalenko, N. V. (2016). Educational pedagogical practice as a project of school and university. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 188-196).

5. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (*Concept of implementation of media education in Ukraine*). Retrieved from: <http://balakliya-school2.edu.kh.ua>

6. Лютий, В. П., Коломієць, К. С. (2014). Залежність від соціальних мереж як проблема сучасних студентів. *Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України*, 3-4, 6-12. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV\\_2014\\_3-4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2014_3-4_3) (Liutyi, V. P., Kolomiiets, K. S. (2014). Dependence on social networks as a problem for contemporary students. *Bulletin of the Academy of Labor and Social Relations of the Federation of Trade Unions of Ukraine*, 3-4, 6-12. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV\\_2014\\_3-4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VAPSV_2014_3-4_3)).

7. Медіаграмотність потрібно запровадити в практику кожного вчителя (*Media literacy should be introduced into the practice of each teacher*). Retrieved from: <http://www.ukr.life/uk/osvita/mediagramotnist-potribno-zaprovaditi-v-praktiku-kozhnogo-vchitelya-liliya-grinevich/>

8. Найдьонова, Л. А. (2015). *Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу*. Кіровоград: Імекс-ЛТД (Naidenova, L. A. (2015). *Mediapsychology: The Basis of Reflexive Approach*. Kirovohrad: Imex-LTD).

9. Тиждень медіаграмотності: проект школи та університету. (2018). Суми: ФОП Цьома С.П. (*Week of media literacy: the project of school and university*. (2018). Sumy: FOP Tsioma S.P.).

10. Тиждень толерантності: проект школи та університету. (2017). Суми: ФОП Цьома С.П. (*Week of Tolerance: School and University Project*. (2017). Sumy: FOP Tsioma S.P.).

## РЕЗЮМЕ

**Коваленко Наталия.** Медиаграмотность как предмет изучения и проектообразующая дефиниция в учебно-научном педагогическом проекте.

Основываясь на ретроспективном анализе собственной педагогической практики раскрыты особенности организации учебно-научного педагогического проекта, который объединил изучение учебной дисциплины «Педагогика», проведение студенческого психолого-педагогического исследования и учебной пропедевтической практики будущего учителя. Охарактеризована структура совместного проекта школы и университета: разработка диагностических методик психолого-педагогического исследования и методических разработок воспитательных мероприятий; пилотная апробация, экспертная оценка диагностических методик и методических разработок; проведения исследования в период учебной практики в начальной школе; проведение системы воспитательных формирующих мероприятий в начальной и основной школе; освещение полученных результатов (подготовка к печати статей, печать сборников материалов).

**Ключевые слова:** педагогическая профессиональная подготовка, научно-исследовательская работа студентов, исследовательская компетентность будущего учителя, практическая педагогическая подготовка, учебная педагогическая практика, учебно-научный педагогический проект, технология формирования исследовательской компетентности будущих учителей.

## SUMMARY

**Kovalenko Nataliia.** Media literacy as a subject of study and a project-forming definition in the educational-scientific pedagogical project.

*The study examines the pedagogical conditions of the educational-scientific pedagogical project, which combines learning in the classroom, independent work of students, realization of educational tasks of the discipline "Pedagogy"; organization and conducting of educational pedagogical practice and carrying out of pedagogical research. The system-forming definition of the project has been determined the media literacy in the modern society.*

*In accordance with the principles of project-training, competence, student-centered, contextual approaches, the structure of educational-scientific pedagogical project, which consists of the following stages, is distinguished and characterized: 1) development of diagnostic materials for elementary school pupils and the researchers themselves (formation of creative groups, choice of direction of research of media literacy of elementary school pupils, development of diagnostic techniques); 2) pilot testing of diagnostic techniques, expert assessment of diagnostic techniques and methodological materials in elementary and general school; 4) conducting a system of educational formation activities; 5) coverage of the results (preparation for the publication of articles, publication of a collection of materials).*

*The experiment was attended by pupils of 3–4 grades (360 persons) and students of the 2nd year of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (99 persons): experimental selection (56 persons) – students of physical-mathematical and natural-geographical faculties and control group (43 persons) – students of other faculties. In order to identify the effectiveness of the educational-scientific pedagogical project, criteria have been developed, a scale, which includes points from 0 to 100, has been proposed, and the arithmetic average is determined in both groups. The following values were obtained for the experimental and control groups respectively: independence at the project stages (87 points, 63 points); the quality of methodological materials and methods of psychological-pedagogical research (91 points, 42 points); realization of the developed materials in the pedagogical process of the school (63 points, 28 points); publication of the results of the study (93 points, 21 points).*

*Pedagogical conditions of educational-scientific pedagogical project have been defined: 1) integration of educational, practical and scientific components of pedagogical training of future teachers with the help of a single research problem; 2) approbation of educational achievements in the environment of the pedagogical process; 3) cooperation of the pedagogical staff (teachers of elementary and secondary schools, psychologists, social educators) with a group of students in the development of project materials for their expert evaluation; 4) practical orientation of the tasks of training (work at lectures, practical classes, independent work of students), research (materials of the study of students' media literacy), methodological (development of educational materials of the educational week), uniting them with a single line of the project; 5) self-government and existence of a situation of responsibility of every student for the success of the project.*

*In order to develop the scientific creativity of future teachers, further study will require an analysis of the effectiveness of forming the research competence of future teachers in the educational-scientific pedagogical project.*

**Key words:** pedagogical professional training, research work of students, research competence of the future teacher, practical pedagogical training, educational pedagogical practice, educational-scientific pedagogical project, technology of formation of research competence of future teachers.

УДК 378.147:005.32: 377:373.3.011.3-051

**Олена Павлова**

Комунальний заклад «Харківська  
гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ORCID ID 0000-0002-4014-7440

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/272-282

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Статтю присвячено вивченню проблеми професійної мотивації. На основі аналізу систематизовано послідовність дій формування професійної мотивації до педагогічної діяльності. Висвітлено методичні аспекти формування педагогічної мотивації до педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкових класів. Описано програму заходів, яка складається зі спеціально розроблених занять із дисциплін професійного спрямування та педагогічної практики в школі, консультативної допомоги, організаційно-профілактичних заходів куратора академічної групи.*

**Ключові слова:** навчально-пізнавальна мотивація, професійна мотивація, педагогічна діяльність, професійна підготовка, учитель початкових класів, методика, формування, студенти.

**Постановка проблеми.** Вивчення феномену мотивації досить давно стало одним із найважливіших проблем як педагогічної, так і психологічної наук. Велика кількість досліджень зазначеного питання та досить вагомі їх результати все ж залишають багато невирішених проблем: мінливість, особливості формування, стійкість та велика кількість мотивів є перешкодою до створення універсальної мотиваційної структури чи способів керування мотивами особистості.

Важливо зауважити, що велика кількість наукових досліджень із зазначеної проблеми супроводжується різноманіттям поглядів стосовно природи й сутності мотивації. Х. Хекхаузен зазначив, що навряд чи можна знайти іншу таку саму неозору частину психологічних досліджень, до якої можна було би підійти настільки з різних сторін, як до мотивації (Хекхаузен, 2003, с. 12). У зв'язку з цим, проблема мотивації й мотивів поведінки та діяльності в даний час – одна з актуальних у науці. Складність явищ, до яких належить мотивація і мотиви, незавершеність їх осмислення сприяє появі наукового інтересу до них (Апшин, 2001, с. 3).

Проблема формування професійної мотивації, у першу чергу, набула гостроти у відповідь на процеси освітньої модернізації та соціально-економічні трансформації, які відбуваються в сучасному суспільстві. Саме зазначені факти спонукають сучасного педагога, зокрема вчителя початкових класів, до постійного професійного розвитку, зростання, удосконалення, що є запорукою його конкурентоспроможності у складних



умовах сучасного ринку праці. Професійну мотивацію особистості майбутнього педагога під час професійної підготовки можна назвати полінауковою проблемою, оскільки її вирішення знаходиться на перетині декількох наук: філософії, педагогіки, психології та теорії й методики професійної освіти. Професійна мотивація студентів має особливо важливе значення, оскільки стійкі суспільно значущі мотиви зазвичай багато в чому зумовлюють сумлінне ставлення до навчання в закладах вищої освіти, а після завершення навчання – сумлінне виконання професійних обов'язків.

**Аналіз актуальних досліджень.** Завдячуючи вченим ХХ століття та доповненням дослідників сучасності, сьогодні ми маємо фундаментальну базу, у якій можемо знайти рішення проблеми формування мотивації діяльності, у тому числі й професійної. Досить вагому роль відіграють роботи, у яких розглядаються загальні питання мотивації, розробка понятійно-термінологічного апарату, визначення структурних компонентів мотивації та її формування (Л. Божович, В. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Мясищев, С. Рубінштейн та ін.); вивчення професійної мотивації та її динаміки згідно з етапами професійної підготовки (О. Бірюк, А. Вербицкий, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, Н. Кузміна, А. Ступникова та ін.); специфіка професійної мотивації та її формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти (В. Володько, Є. Рогов, В. Сластьонін та ін.).

Проблема формування професійної мотивації, зокрема мотивації до педагогічної діяльності, висвітлювалася в багатьох роботах психолого-педагогічної та філософської наукової літератури, проте матеріали щодо вирішення проблеми формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів, ураховуючи особливості зазначеної професії, практично відсутні.

**Мета статті** – репрезентація окремих результатів дослідження методики формування професійної мотивації до педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкових класів.

**Методи дослідження.** Для досягнення визначеної мети було використано теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація й узагальнення поглядів на визначену проблему дослідження та емпіричні: педагогічне спостереження, бесіда, аналіз результатів діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Мотивацію можна назвати точкою старту будь-якої діяльності, саме тому вона посідає провідне місце в її структурі. Одночасно мотивацію розглядають як складне, багаторівневе утворення, формування та розвиток якого залежить від сформованості потреб, мотивів, інтересів, цілей та інших її компонентів.

Специфіка процесу формування мотивації більшістю дослідників даної проблеми пов'язується з особливостями її змісту – активністю окремих мотивів, виділенням домінантних, особистісним змістом, самостійністю

виникнення і проявами, рівнем усвідомлення мотиву, ступенем поширення мотиву на різні види діяльності (Маркова, 1996, с. 47).

Ураховуючи те, що мотивація педагогічної діяльності підпорядковується загальним механізмам мотивації діяльності й утворенням нових мотивів, орієнтуючись на результати сучасних досліджень (Є. Зеєр, Н. Каньоса, Є. Климов, М. Ковзірідзе, Г. Ступнікова, Л. Хабаєва та ін.) та особливості фахової підготовки вчителів початкових класів було встановлено та схарактеризовано такі етапи формування професійної мотивації до педагогічної діяльності: адаптація, актуалізація мотивів, формування, розвиток і посилення мотивів та оцінка й самооцінка.

У свою чергу, професійна мотивація – це основа та рушійна сила професіоналізації особистості студента. Вона є запорукою успішності професійного становлення майбутніх учителів початкових класів, досягнення більш значних результатів формування та розвитку професійних знань, умінь та навичок. Процес формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів вимагає зовнішнього управління, що передбачає наявність спеціально створених педагогічних умов, а саме психолого-педагогічного супроводу процесу професійної підготовки на основі діагностики мотивів та формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

Поетапність втілення взаємопов'язаних та послідовних етапів формування професійної мотивації та створення зазначених педагогічних умов має гарантувати стійкість мотиваційного компоненту психіки особистості, що в свою чергу зумовить професійний успіх та задоволення особистих потреб і бажань. Тож хочемо підкреслити важливість цілеспрямованого мотиваційного впливу на студента під час професійного навчання. З цією метою нами була розроблена методика формування професійної мотивації до педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкових класів, яка враховує зазначені вище етапи формування професійної мотивації до педагогічної діяльності та має вирішити такі завдання:

1. Забезпечити швидку адаптацію студентів-першокурсників до нових умов навчання в педагогічному ЗВО як необхідну передумову активної навчально-пізнавальної діяльності та ключову умову забезпечення її ефективності. Ефективність адаптаційного періоду передбачає:

- докладне ознайомлення студентства зі структурою закладу вищої освіти та факультету, навчальною базою, науково-педагогічним, викладацьким складом та адміністрацією;

- розгляд та аналіз структури й організації освітнього процесу, систем контролю успішності, умов та методів стимулювання, заохочення, а також можливостей майбутнього працевлаштування;

- знайомство з формами, методами й умовами навчально-пізнавальної діяльності;

- сприймання студентами навичок самостійної, усвідомленої та творчої роботи як обов'язкових;

- уміння на достатньому рівні роботи з літературою, конспектування, підготовки до семестрового та підсумкового контролю, а також індивідуальної, групової та колективної роботи.

2. Беручи за основу професійні знання формувати в майбутніх учителів початкових класів максимально повного та адекватного уявлення про обрану професію, її віддзеркалення в навчальному плані, а точніше в обраних дисциплінах, модулях та темах навчальних програми.

3. Розвивати повагу, гордість, цінність, важливість педагогічної професії, зокрема вчителя початкових класів, для суспільства, вивчаючи історію створення та розвитку закладу вищої освіти, передовий педагогічний досвід.

4. Забезпечити студентам консультативну допомогу з боку викладацько-професорського складу закладу вищої освіти щодо вибору професійного та особистого шляху, виховання професійно-важливих, стійких особистісних якостей, творчого ставлення до майбутньої професійної педагогічної діяльності, а також актуальних для студентства питань.

5. Створити доброзичливу, відкриту атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги в студентському колективі.

Методика формування професійної мотивації до педагогічної діяльності була розроблена задля вдосконалення системи професійної педагогічної підготовки студентів з метою формування професійної мотивації до педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкових класів. Відповідно, нами було укладено програму заходів, яка є комплексом спеціально розроблених занять із дисциплін професійного спрямування та педагогічної практики в школі, консультування за потребою студентів викладачами, психологом та/або соціальним педагогом, організаційно-профілактичних заходів куратора академічної групи (табл. 1).

Структура програми відповідає не лише етапам формування професійної мотивації до педагогічної діяльності, а й психолого-педагогічного супроводу як однієї з педагогічних умов, тому складається з етапів адаптації, інтенсифікації, ідентифікації.

Серед викладачів сучасних педагогічних закладів вищої освіти досить поширеним є переконання, що студент, який прийшов учитися за власним бажанням до закладу вищої освіти, вже достатньо мотивований та зацікавлений в оволодінні обраного фаху та безпосередньо самим процесом навчання. Ми вважаємо такі погляди помилковими, бо, як показує практика, навчально-пізнавальна та професійна мотивація студентів є результатом співвідношення діяльності щодо предмету вивчення. Викладачеві вищої школи необхідно оцінювати рівень умотивованості студента стосовно навчально-практичної та професійної діяльності. З метою визначення рівня

Таблиця 1

**Програма заходів психолого-педагогічного супроводу процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів**

| Етап              | Організаційно-профілактичні заходи  | Заняття включені до програм дисциплін проф.напрямку  | Діяльність куратора  |   |
|-------------------|---|--|--|---|
|                   |   |  | Протяго всего періоду навчання   | Поетапно  |
| Адаптаційний      | <ul style="list-style-type: none"><li>Адаптаційний тренінг;</li><li>зустріч-презентація педагогічного досвіду досвідчених учителів початкоових класів;</li><li>залучення до науково-дослідної діяльності;</li><li>заходи ознайомлювально го характеру;</li><li>консультативна допомога (психолог, соціальний педагог)</li></ul> | <b>Педагогіка:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>соціально-психологічний тренінг «Роль вчителя для дитини»;</li><li>ігрове моделювання «Діалог крізь епохи».</li></ul> <b>Вища освіта та Болонський процес:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>практичне заняття «Навчальний план нового покоління»</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Ознайомлення з результатами діагностування групи;</li><li>профілактична групова та індивідуальна робота;</li><li>організація та проведення заходів різного спрямування;</li><li>проведення тематичних годин спілкування на актуальні для групи теми;</li><li>прогнозування та проведення заходів психолого-педагогічного супроводу;</li><li>підготовка методичних розробок</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Тематичні години спілкування («Що ти знаєш про свою майбутню професію?», «Подорож в майбутнє (плани на майбутні 10 років)», «Соціальне значення професії «Вчитель»» тощо;</li><li>заходи, спрямовані на згуртування студентського колективу</li></ul>   |
| Інтенсифікаційний | <ul style="list-style-type: none"><li>Факультетська конференція «Формула успіху сучасного вчителя початкових класів»;</li><li>майстер-класи;</li><li>консультативна допомога (психолог, соціальний педагог).</li></ul>  | <b>Педагогіка:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>гра-дебати «Що таке педагогічні цінності»;</li><li>ігрове моделювання «Створення своєї авторської школи».</li></ul> <b>Основи педагогічної майстерності:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>рольова гра-імпровізація «Між нами – вчителями»;</li><li>круглий стіл «Сучасний учитель – ідеальний учитель».</li></ul> <b>Педагогічна практика:</b> |  | <ul style="list-style-type: none"><li>Тематичні години спілкування («Учителі з великої букви», «Твій успіх у твоїх руках», «Думки, вчинки, справи», «На них рівняються діти» тощо);</li><li>екскурсії до місць педагогічної спадщини України;</li><li>відвідування мистецьких заходів, музеїв, театрів, тематичних виставок</li></ul> |

|                  |   |  |  |   |
|------------------|---|--|--|---|
|                  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• проект «Під мікроскопом»</li> </ul>   |  |   |
| Ідентифікаційний | <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Конкурс педагогічної майстерності»;</li> <li>• просвітницькі програми;</li> <li>• консультативна допомога (психолог, соціальний педагог)</li> </ul> | <b>Педагогіка:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• заняття-семінар з подальшим індивідуальним консультуванням «Основи планування успішної кар'єри»;</li> <li>• заняття-семінар «Імідж сучасного вчителя початкових класів»</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Соціальні акції;</li> <li>• профорієнтаційні години;</li> <li>• години спілкування корекційного та консультативного спрямування</li> </ul> |

мотивацію і прогнозування її динаміки, важливо визначити її стан, опираючись на отримані результати діагностичного інструментарію. Тому кожен етап програми має супроводжуватися комплексом діагностичних методик, які би забезпечували адекватну оцінку ефективності реалізованих заходів та необхідну корекцію, що підвищить кінцевий результат. Нами було визначено основні діагностичні напрями відповідно до кожного етапу програми:

- адаптаційний – особистісні якості студента, схильність до певного типу професії, адаптаційна спроможність, мотивація вибору педагогічної професії;

- інтенсифікаційний – професійно важливі якості особистості студента, міжособові стосунки студентів групи, оцінка професійної та особистої спрямованості особистості, мотивація досягнень, професійно-ціннісні орієнтації;

- ідентифікаційний – готовність до професійно-практичної діяльності, дослідження професійних орієнтацій студентів, самооцінка професійно-значущих якостей, рівень мотиваційної готовності до професійного саморозвитку.

З метою прискорення психологічної адаптації студентів першого курсу до незвичних для них умов навчально-виховного процесу нами пропонується проведення протягом перших тижнів навчання адаптаційного тренінгу. Такий вид заняття також дозволить коригувати хибні очікування студентів щодо навчання у ЗВО, сприятиме формуванню навчально-пізнавальної та професійної мотивації, створенню оптимально комфортної моделі поведінки в новому для майбутніх учителів середовищі, а також вибору найбільш підходящої стратегії навчальної діяльності. Колективна робота в поєднанні з самоаналізом студента – це шлях до усвідомлення мети й сенсу особистих

дій, самооцінки, потреби аналізу власних переживань та суб'єктивних уявлень. Хочемо підкреслити, що саме наявність групового феномену, який має місце на тренінгових заняттях, відіграє досить важливу роль у вирішенні ключового завдання. Такі заняття забезпечують зворотній зв'язок, зумовлений взаєморозумінням та взаємопідтримкою учасників, які мають практично однакові інтереси, проблеми та потреби. Групова робота студентів є запорукою побудови способів взаємодії один з одним та власної ідентифікації відповідно інших. Під час групової роботи на тренінговому занятті спостерігається активність учасників щодо самоаналізу та більша відкритість у спілкуванні, відвертість. До того ж, створені умови сприяють формуванню комфорту спілкування в новому колективі.

Важливою для студентів є участь у соціально-психологічних заходах щодо адаптації першокурсників, знайомство з найближчими цікавими та пізнавальними місцями, наявність можливості отримання консультацій чи додаткової інформації щодо організації функціонування закладу вищої освіти тощо, а професійні консультації з боку викладацького складу, психологів та соціальних педагогів допомагають першокурсникам у проведенні аналізу власних життєвих і професійних бажань та можливостей.

Забезпечення ефективної реалізації етапів формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності в процесі навчання передбачає використання спеціального дидактичного інструментарію, який містить сукупність методів, організаційних форми і засобів навчання, використання яких залежить від визначених завдань на кожному етапі. Запропонована методика поєднує традиційні методи, які є основою організації навчання у вищій школі, та активні і рефлексивні методи, методи залучення до майбутньої професії, методи формування, розвитку та стимулювання мотивації. Вибір методів навчання залежить від раціонально підібраної форми організації навчання, в умовах якого, на основі реалізації дидактичних принципів, поєднуються теоретичне і практичне навчання.

Під час розробки програми заходів, які було включено до процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, нами враховувалася необхідність формування не лише зовнішнього алгоритму дій, а й внутрішні умови професійної підготовки студентів. Реалізація основної частини програми здійснюється на лекційних, практичних та семінарських заняттях із дисциплін профільного спрямування («Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»). Активна діяльність студентів під час навчання (проблемні лекції, практичні, семінарські заняття, ділові ігри, конференції, круглі-столи тощо) забезпечує формування навчально-пізнавальної мотивації, яка в майбутньому, зазнавши трансформації, перетвориться в професійну мотивацію до педагогічної діяльності. Аудиторна робота має певну специфіку, а точніше: спрямованість свідомості на себе як суб'єкта педагогічної діяльності; організацію

самопізнання професійно-особистісних якостей; використання спільних форм діяльності; широке залучення студента до різних видів професійно-нормативних відносин; формування правильного оцінного ставлення до себе та інших (Котова та Шиянов, 1997, с. 23).

Задля забезпечення знайомства з характером, особливостями й сутністю професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів та осмислення першокурсниками мети професійної підготовки пропонуються заняття, які забезпечать здійснення зазначених вище педагогічних умов формування педагогічної мотивації. У розрізі дисциплін професійного спрямування заплановано проведення оглядових лекцій щодо розвитку професії вчителя, його соціальної ролі та перспектив, які має ця професія. У подальшому передбачається реалізація таких занять: соціально-психологічний тренінг, рольова гра-імпровізація, ігрове моделювання, гра-дебати, практичне заняття, семінар, семінар з подальшим індивідуальним консультуванням, круглий стіл тощо.

Реалізація перерахованих занять уможлиблює розвиток перцептивних якостей, уміння аналізу, синтезу у студента, сприяє формуванню вмінь розв'язку педагогічних задач, спонукає до пошуку власної внутрішньої позиції, яка буде підґрунтям до планування власних дій та здійснення професійної діяльності. Розробка зазначених заходів у нестандартній формі налаштовує на створення творчої атмосфери, яскраво та ілюстративно демонструє вимоги до особистості вчителя початкових класів, розвиток педагогіки як науки та допомагає глибше усвідомити становлення педагогічної думки.

Разом з теоретичною підготовкою майбутні вчителі початкових класів опановують та відпрацьовують вивчені способи дій під час педагогічної практики в школі. Зокрема варто відмітити результати проведення проекту «Під мікроскопом». Завдання студентів полягало в тому, що один раз на тиждень упродовж місяця необхідно спостерігати за роботою вчителя початкової школи, аналізувати, систематизувати свої спостереження та вести щоденник своєї роботи за відповідним алгоритмом. Основною метою проекту було організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб підвищити рівень професійної мотивації до педагогічної діяльності, якість підготовки студентів та ціннісне ставлення до педагогічної діяльності. Таким чином, студенти відпрацьовували навички аналізу уроків з різних предметів, а головне, вивчали характер діяльності вчителя та його взаємодії з учнями.

Як результат проекту, кожен студент презентував власні спостереження у вигляді нотатків та висновків, а також розробку «Творча лабораторія», яка включає такі розділи: «Банк ідей», «Література (психолого-педагогічна, методична, довідкова, публіцистична, художня, історична, бібліографічна)»,

«Періодика», «Відео- та фонотека», «Наочність (картини, малюнки, слайди, фотокартки тощо)», «Інноваційний педагогічний досвід».

Потреба самоосвіти та саморозвитку формується завдяки ознайомленню студентства з позитивним досвідом професійної самореалізації: проходження практики в школі, участь у науково-практичних конференціях, навчальних семінарах, майстер-класах, тренінгах тощо. Так, наприклад, у межах нашого дослідження було організовано факультетську конференцію «Формула успіху сучасного вчителя початкових класів». Студенти готували свої доповіді відповідно до найактуальніших, ключових проблем підготовки майбутнього педагога та успішної професійної діяльності. Підсумовуючи роботу конференції, її учасники відмітили, що участь у науково-дослідній роботі впливає на розвиток інтересу до педагогічної професії, вивчення педагогіки, передового педагогічного досвіду, інноваційних технологій, розвиток їх творчих здібностей, особисте зростання, професійну самореалізацію.

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

Розроблена методика формування професійної мотивації до педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкових класів забезпечує сформованість високого рівня професійної педагогічної самосвідомості, навчально-пізнавальної та професійної мотивації, прагнення майбутніх учителів початкової школи до професійної самореалізації.

Розроблена програма заходів психолого-педагогічного супроводу процесу професійної підготовки дозволяє простежити динаміку формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів, завдяки чому стає можливою інтеграція знань з декількох дисциплін професійного спрямування. Саме цей факт забезпечує цілісність, системну організованість та сенс осмисленого навчального матеріалу, а також надає можливість органічно формувати й розвивати навчально-пізнавальну та професійну мотивацію. Отже, поєднання класичних та нестандартних форм навчання, створення позитивного мікроклімату, ситуації успіху на заняттях, надання консультативної допомоги, урахування індивідуальних особливостей студента, акцентування уваги на ролі навчання для освоєння майбутньої професії уможливорює поетапне формування професійної мотивації до педагогічної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Апшин, Ф. Н. (2001). *Основы современных теорий мотивации*. Майкоп: Изд-во ООО «Аякс» (Apshin, F. N. (2001). *Fundamentals of modern theories of motivation*. Maikop: Publishing house LLC "Aiax").
2. Котова, И. Б., Шиянов, Е. Н. (1997). *Педагог: профессия и личность*. Ростов на Дону: Изд-во Ростов (Kotova, I. B., Shiiyanov, Y. N. (1997). *Teacher: profession and personality*. Rostov on Don: Publishing House Rostov).



3. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание» (Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: The International Humanitarian Foundation "Knowledge").

4. Хекхаузен, Х. (2003). *Мотивация и деятельность*. Санкт-Петербург: Питер (Heckhausen, X. (2003). *Motivation and activity*. St. Petersburg: Peter).

## РЕЗЮМЕ

**Павлова Елена.** Методика формирования профессиональной мотивации к педагогической деятельности у будущих учителей начальных классов.

*Статья посвящена изучению проблемы профессиональной мотивации. На основе анализа систематизирована последовательность действий формирования профессиональной мотивации к педагогической деятельности. Освещены методические аспекты формирования педагогической мотивации к педагогической деятельности у будущих учителей начальных классов. Описана программа мероприятий, которая состоит из специально разработанных занятий по дисциплинам профессионального направления и педагогической практики в школе, консультативной помощи, организационно-профилактических мероприятий куратора академической группы.*

**Ключевые слова:** учебно-познавательная мотивация, профессиональная мотивация, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка, учитель начальных классов, методика, формирование, студенты.

## SUMMARY

**Pavlova Olena.** Methods of formation of professional motivation for pedagogical activity in the future primary school teacher.

*The study of the phenomenon of motivation for a long time was one of the most important problems in both pedagogical and psychological sciences. A large number of studies of this issue and their sufficiently weighty results still leave many unsolved problems. The problem of forming professional motivation, first of all, became acute in response to the processes of educational modernization and socio-economic transformations that occur in modern society.*

*The purpose of the article is to represent the individual results of the study of the methodology of forming professional motivation for the pedagogical activity of future teachers of the primary school.*

*The theoretical methods were used to achieve a certain goal: analysis, synthesis, systematization and generalization of views on a particular problem of research and empirical: pedagogical observation, conversation, analysis of results of activity.*

*On the basis of the analysis, a systematic sequence of stages of the formation of professional motivation for teaching activities is defined. The method of formation of professional motivation for pedagogical activity is presented, which was developed in order to improve the system of professional pedagogical training of students with the aim of forming professional motivation for pedagogical activity in future teachers of elementary school. A program of measures is made, which is a complex of diagnostic techniques, specially developed occupations on disciplines of professional direction and pedagogical practice in school, advisory assistance, organizational and preventive measures of the curator of the academic group. The methodology combines traditional methods that form the basis of organization of training in higher school and active and reflexive methods, methods of engagement in the future profession, methods for the formation, development and stimulation of motivation.*

*The developed methodology provides professional identification of the student, formation of a high level of professional pedagogical self-awareness, educational and cognitive and professional motivation, the desire of future teachers of elementary school for professional self-realization.*

**Ключевые слова:** *educational and cognitive motivation, professional motivation, pedagogical activity, professional pedagogical training, primary school teacher, methodology, forming, students.*

УДК 378.01:372.878

**Пань Сінюй**

ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-1732-0591

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/282-292

## **ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВЛЕНOSTІ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ АУДІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ**

*У статті актуалізовано проблему педагогічної діагностики відповідно до таких феноменів, як підготовка та підготовленість. Указано на їх взаємозумовленість. Конкретизовано поняття підготовки бакалаврів до формування аудіальної культури школярів як процесу та підготовленості до цього як результату. Показано логіку розробки діагностичного інструментарію в педагогічних дослідженнях та представлено критерії й показники для оцінювання підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Пропонований критеріальний апарат відповідає компонентній структурі досліджуваного феномена. Представлено методи, завдання та шкала їх оцінювання відповідно до чотирьох рівнів підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів: високий, достатній, середній, низький. Подаються математичні результати констатувального експерименту.*

**Ключові слова:** *аудіальна культура, підготовка, підготовленість, педагогічна діагностика, критерії та показники.*

**Постановка проблеми.** У нашому дослідженні актуалізовано проблему підготовка бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, у зв'язку з тим, що звукове середовище сучасного світу стає різноманітним за естетичним вектором: ускладнюється його художній контент, він стає більш суперечливим, неоднозначним за ціннісними показниками. Разом із тим, послаблюється зв'язок людини з природою, втрачається чуйність до «звукового ландшафту» внаслідок посилення звукового супроводу технологічного та урбанізованого боків буття. Формування аудіальної культури школярів розглядається як актуальне завдання Нової української школи, оскільки вона спрямована на широке та якісне охоплення школярами життєвих реалій, природи та людських стосунків у всіх його виявленнях, зокрема й у мистецтві.

Акустичний звуковий супровід життя сучасної людини потребує від неї різних компетентностей, зокрема й акустично-перцептивних, здоров'язбережувальних, художньо-естетичних. У цьому контексті ми розглядаємо підготовку бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, визначаючи її як процес поступового накопичення перцептивно-звукового досвіду на основі художньо-естетичного вибіркового ставлення до звукового середовища й оволодіння методико-технологічними ресурсами впливу на сприйняття та оцінювання конгломерату різноманітних звуко-акустичних джерел з боку школярів. Результатом такої підготовки безумовно стає підготовленість. Ступінь підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів і визначає стан такої підготовки: її якість, ефективність, оптимальність та педагогічну спрямованість.

З огляду на це постає питання діагностики підготовленості, яка в нашому дослідженні, що стосується бакалаврів музичного мистецтва, інтерпретується як сформована фахова якість, що характеризується художнім та естетичним ставленням до феномена звукової культури й володінням педагогічними засобами впливу на формування аудіальної культури школярів з адекватним сприйняттям, оцінюванням та відтворенням ними розмаїття звукового потоку.

**Аналіз актуальних досліджень.** У контексті зазначеної проблеми важливим є висвітлити два питання: що є діагностикою і якими інструментами вона здійснюється в галузі педагогіки мистецтва. Стосовно першого питання, дослідники вказують на феномен педагогічної діагностики, яку свого часу застосував К. Інгенкамп (Ингенкамп, 1991). Він розумів педагогічну діагностику як процес, якій здійснює вчитель, застосовуючи різноманітний інструментарій, або без нього, однак орієнтуючись на розроблені критерії якості освіти. Під час цього процесу вчитель може спостерігати, спеціально опитувати учнів, проводити анкетування, обробляти дані спостережень і опитувань з метою визначення характеристик поведінки учнів, їх мотивів, прогнозувати поведінку в майбутньому (Ингенкамп, 1991, с. 8).

О. Реброва акцентує увагу на сутності педагогічної діагностики в системі визначення якості освіти. На думку вченої, вона полягає у «...вивченні результативності навчально-виховного процесу на основі змін, які сталися в особистості фахівця» (Реброва, 2015, с. 5). Отже, для цього нерідко педагогічна діагностика містить не лише педагогічний інструментарій, а й психологічний, оскільки зміни у фахових якостях особистості неможна здійснити лише суто педагогічними діагностичними методами. Недарма В. Кірсанов застосовує поняття «психолого-педагогічна діагностика» (Кірсанов, 2002). Учені Л. Білоусова, О. Колгатін, Л. Колгатіна розробляють систему педагогічної діагностики із застосуванням інформаційних технологій (Білоусова та ін., 2008).

Стосовно другого аспекту, оцінювання й діагностика в цілому здійснюється завдяки розробленому критеріальному апарату: критеріям та показникам оцінювання досліджуваного явища, феномену, якості. У музично-педагогічній галузі критерії та показники мають свою логіку, вони переважно розробляються відповідно до побудованої компонентної моделі. Існують і методичні розробки, посібники, рекомендації, що розкривають зазначену логіку (Г. Ніколаї, О. Реброва, О. Рудницька та ін.).

Проблема діагностики стану підготовки бакалаврів музичного мистецтва представлена в усіх дослідженнях, що присвячені професійній підготовці майбутніх учителів музики (Т. Дорошенко, Л. Сбітнева, Н. Овчаренко), окремих фахових якостей майбутніх учителів музичного мистецтва (Т. Бодрова, Ван Тянь Ці, Ло Чао, Чен Дін та ін.).

Слід звернути увагу на діагностику двох феноменів: підготовка та підготовленість. Якщо підготовка є процесом формування певних якостей, то підготовленість є результатом. Отже, діагностика підготовки може торкатися питань її стану та його якості за відповідними критеріями. Так, наприклад, Цзяо Ін діагностує стан естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано (Цзяо Ін, 2015). Стосовно підготовленості, то діагностика має враховувати саме певні властивості, характеристики, або вміння, навички, компетенції, знання тощо, якими володіє майбутній фахівець, що пройшов відповідну підготовку.

Аналіз науково-методичних досліджень у галузі мистецької освіти засвідчує, що деякі якості зазвичай оцінюються за допомогою критеріїв та показників. Нерідко критерії в різних дослідженнях номіновані дещо споріднено. Це пояснюється тим, що сфери, у яких проявляються якості, зазвичай охоплюють когнітивні, мотиваційні, діяльнісні аспекти. Відмінності торкаються саме показників. Отже, у контексті зазначеного на етапі констатувального експерименту в нашому дослідженні стало доцільним визначити інструментарій для діагностики досліджуваного феномену – підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, оскільки в науковій літературі відповідного наукового інструментарію не висвітлено.

**Мета статті** – представити інструментарій та результати діагностики підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

**Методи дослідження.** Застосування аналізу наукових джерел, аналізу узагальнення педагогічного досвіду, зіставлення й порівняння, а також теоретичного моделювання дозволило уточнити сутність підготовки та підготовленості як педагогічних понять, зміст педагогічної діагностики, а також розробити критерії і показники оцінювання підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури

школярів, представити діагностичний інструментарій для оцінювання зазначеного педагогічного феномена.

**Виклад основного матеріалу.** Визначаючи мету статті, ми виходили з того, що підготовленість як результат підготовки, є також і критерієм оцінювання стану підготовки. Якщо підготовка є ефективною, то й підготовленість є результативною.

Учені вказують на певну етапність діагностичної процедури. Так, наприклад, на першому етапі слід побудувати «ідеалізовану педагогічну модель», у якій виокремлено елементи знань та вмінь і рівні, що вказують на їх володіння (Білоусова та ін., 2008, с. 13). На другому етапі добирається система завдань, що показують рівні знань та вмінь, на третьому етапі розроблені завдання проходять апробацію, на четвертому етапі будуються тести та здійснюється тестування (Білоусова та ін., 2008, с. 14-15). Під час розробки завдань уже здійснюється припущення щодо можливих кількісних показників початкового, середнього, достатнього та вищого рівнів. Пропонована логіка педагогічної діагностики будується на застосуванні комп'ютерних технологій.

Представлена система не ґрунтується на критеріальному апараті дослідження. Між тим, у більшості педагогічних досліджень, що обов'язково включають констатувальний етап, а отже, педагогічну діагностику, здійснюється теоретичне обґрунтування критеріїв та показників. У нашому дослідженні констатувальний експеримент передбачав теоретичне моделювання критеріального апарату, що відповідав розробленим компонентам та елементам підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Досліджуваний феномен у нашій теоретичній моделі складався з таких компонентів: *досвідно-ідентифікаційний* (знання щодо тембральних властивостей, звукових особливостей різних звукових джерел; функціональність художньо-образної пам'яті); *асоціативно-образний* (рефлексія звукового сприйняття та уявлень, голографія і подімодальність асоціативних зв'язків); *аудіально-мотиваційний* (умотивованість на збагачення аудіальної компетенції як педагогічного ресурсу фахової підготовки; зацікавленість проблемами керування процесом сприймання звукового середовища з боку школярів та вибіркового до нього ставлення); *технологічно-продуктивний* (цілеспрямований вплив на розвиток творчого потенціалу учнів в їх сприйманні сучасного звукового середовища, застосування інноваційних технологій звуко-акустичного проектування у педагогічному процесі) (Реброва та Пань Сінюй, 2018, с. 71-72). Усі компоненти складають сутність підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів; разом із тим, два перших компоненти складають основу аудіальної культури школярів, на яку студенти орієнтуються під час педагогічної практики в школі.

Відповідно до зазначених компонентів було обрано критерії й показники їх оцінювання. Ми узагальнили напрями оцінювання зазначеного феномену по наступними векторами: когнітивний, рефлексивний, мотиваційний та діяльнісний. Ми вже вказували, що в наукових дослідженнях переважна кількість критеріїв торкається когнітивної, мотиваційної, діяльнісної сфер. У мистецько-педагогічних дослідженнях такі критерії нерідко доповнюються додатковим позначенням, що зв'язано з напрямом дослідження та його предметом. Наведемо окремі приклади. Так, у дослідженні Лі Ює для оцінювання художньо-сміслових уявлень пропонуються такі критерії: когнітивно-текстологічний критерій, що оцінював сформованість елементів музично-інформаційного компоненту художньо-сміслових уявлень у процесі навчання гри на фортепіано; досвідно-асоціативний критерій та виконавсько-творчий (Лі Ює, 2018, с. 11, 13). Вони оцінювали відповідні критерії, що охоплювали рефлексивну та діяльнісну сфери в їх проекції на художньо-сміслові уявлення. Інше, представлене для прикладу дослідження, присвячене звуко-тембральним уявленням, що певною мірою кореспондуються з аудіальною культурою як різновиду музичної. Звуко-тембральні уявлення досліджував Бай Бін (Бай Бін, 2014). Для їх оцінювання дослідник також взяв за основу когнітивну, мотиваційну та діяльнісну сфери, при цьому номінував критерії таким чином: когнітивно-інформаційний, операційний (для оцінювання компетенцій в галузі музичної тембральності); тембрально-перцептивний, мотиваційний (для оцінки як тембрального слуху, так і зацікавленості в проблематиці звукової тембральності); творчо-виконавський, функціональний (для оцінки практичного застосування художньо-тембральних властивостей фортепіано у виконавському процесі) (Бай Бін, 2014, с. 10-12).

Отже бачимо, що в педагогічній діагностиці в галузі мистецької освіти когнітивна, мотиваційна, діяльнісна та інші психологічні сфери, що є актуальними для творчості, підлягають дослідницьким діям, і відповідно до них обираються критерії й показники. Інколи їх уточнюють додатковим поняттям або процесом (когнітивно-пізнавальний, рефлексивно-образний, мотиваційно-ідентифікаційний тощо).

У нашому дослідженні ми залишили номінацію критеріїв відповідно до оцінюваної ним сфери, але уточнили, що саме оцінює той чи інший критерій. Показники, що входять до певного критерію, уможливлюють оцінювання елементів кожного з обраних компонентів підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

Отже, розкриємо визначені показники.

Перший критерій – *когнітивний* – оцінював пізнавальну, розумову сфери особистості студента-бакалавра в їх спрямованості на галузь музичної акустики, музично-аудіальних процесів, що стають основою накопичення перцептивного досвіду і складають художньо-образну

пам'ять. Така пам'ять є унікальною, вона ґрунтується на зв'язках предмету та його символу, звуку та його джерела, що формує чіткі уявлення про особливості звукового середовища. Феноменологія художньо-образної пам'яті докладно розкрита в дослідженні (Інь Юань, 2017). Як стверджує Інь Юань, *художньо-образна пам'ять* – це процеси запам'ятовування, збереження, відтворення й забування індивідом свого мистецького досвіду. Це складова художньо-пізнавальної діяльності особистості (Інь Юань, 2017, с. 20). Вона відіграє специфічну функцію – зв'язує естетичні та етичні цінності життя. У творчій діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва ця художньо-образна пам'ять розглядається як така, що є основою пізнання різних видів мистецтва, вона стає атрибутом художньо-пізнавальної діяльності, спонукає до створення асоціативно-образних зв'язків та уявлень. Таким чином, перший критерій, який традиційно номінований як *когнітивний*, у дослідженні оцінює достатньо складні процеси, що відбивається на обраних показниках.

До когнітивного критерію було обрано такі показники:

- якість когнітивних процесів щодо звуко-акустичних явищ та їх походження; цей показник оцінював знання щодо тембральних властивостей, звукових особливостей різних звукових джерел, еволюції музичної акустики тощо;
- ступінь сформованості й застосування художньо-образних звукових еталонів; цей показник оцінював функціональність художньо-образної пам'яті.

Передбачалося в дослідженні, що ці показники можуть оцінювати як підготовленість студентів до формування аудіальної культури школярів, так і її прояв у школярів.

Наступний критерій номіновано як *рефлексивний*. Рефлексія – достатньо важливий психічний процес у мистецькій творчості та фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Г. Падалка вводить принцип рефлексивності до ключових методологічних принципів мистецької педагогіки (Падалка, 2008, с. 158). Мистецька рефлексія, яка і є фаховим психічним процесом художньої творчості, за визначенням вченої – усвідомлення власних психічних станів у процесі у зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу внутрішнього життя (Падалка, 2008, с. 158-159). У контексті нашого дослідження рефлексивний критерій оцінював процеси осмислення власного ставлення до акустичних властивостей музики, до звукового середовища, до власного його відтворення (під час виконання, мовлення, застосування технічних акустичних засобів тощо), а також рефлексію власних дій щодо педагогічного впливу на формування аудіальної культури школярів.

*До рефлексивного критерію* було включено такі показники:

- міра рефлексії звукового потоку, ставлення й оцінювання з естетичних позицій; цей показник оцінював рефлексію сприйняття різноманітної музики за її тембральними, динамічними якостями, за походженням та функціональністю;

- наявність звуко-образних асоціацій, їх осмислення і втілення у творчо-виконавський та педагогічний процес; цей показник оцінював рефлексію звукових асоціацій, що виникають, у їх різних проекціях: міжмодальних, часово-просторових тощо.

Мотиваційна сфера вважається найважливішою в педагогічному процесі. Відсутність мотивації до навчання, до фахового росту унеможливорює якість освітнього процесу. Відповідно до підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів також має функціонувати мотивація: до набуття звуко-перцептивного досвіду, до музично-педагогічної компетентності, до якісного рівня власної аудіальної культури. Відповідно до цього, *мотиваційний критерій* містив у своєму ресурсі такі показники:

- інтенції щодо набуття аудіальної компетентності; цей показник оцінював умотивованість студентів на збагачення аудіальної компетенції як педагогічного ресурсу фахової підготовки;

- ступінь виявлення інтересу до проблем формування аудіальної культури школярів; цей показник оцінював зацікавленість проблемами керування сприйманням школярів звукового середовища та вибіркового до нього ставлення.

Діяльнісна сфера фахівця в галузі музично-педагогічної освіти обов'язково має ознаки творчості. Недарма художнє пізнання розглядається як єдність та взаємодія сприймання, оцінювання і творення в мистецтві (Падалка, 2008, с. 88). Для майбутніх учителів музичного мистецтва творча діяльність набуває самостійного рівня. Вона супроводжує весь освітній процес, але нерідко виступає у вигляді репродуктивної творчості, творення за аналогією, за зразком. Але врешті-решт, бакалавр музичного мистецтва під час наповнення різноманітних форм фахової діяльності творчим смислом має діяти абсолютно самостійно. Виходячи з того, діяльнісний критерій у нашому дослідженні переважно оцінював творчі аспекти дій, демонстрації вмінь та підготовленості. Отже, діяльнісний критерій мав такі показники:

- міри самостійності та ініціативності у збагаченні аудіальної культури в процесі виконавської та педагогічної діяльності; показник оцінював пошукову активність у галузі аудіальної культури та її творчого потенціалу;

- ступінь орієнтованості в інноваційно-проектувальних технологіях, спрямованість виконавства на аудіально-культурний контент: показник оцінював цілеспрямоване застосування студентами інноваційних технологій звуко-акустичного проектування в педагогічному процесі.



До кожного показника обиралися методи. У якості діагностичних засобів застосовувалися не тільки традиційне анкетування та педагогічне спостереження, а спеціально розроблені завдання: звукового зіставлення та порівняння; самооцінки тембрально-звукового аспекту виконавства; інструментально-звукове анкетування; оркестрове портретування тощо).

Методи застосовувалися як під час виконавського процесу, так і в процесі педагогічної практики. Оскільки художньо-дидактичним матеріалом було обрано оркестрову музику, багато методів здійснювалися саме на основі музики для симфонічного оркестру або для духових інструментів.

Окрім того, ми враховували, що ключовим феноменом, який досліджується, є аудіальна культура, отже поняття культури має значення для діагностування. Культура передбачає наявність широкої освіченості, міри виявлення, гармонійності прояву того, що викликає зацікавлення дослідників. Аудіальна культура, з нашого погляду, має включати також певний багаж слухових еталонів, що відповідають культурно-змістовому компоненту: які звукові явища, засоби звукової виразності існували в ту або іншу епоху, які функції мав виконувати музичний звук як такий, які символічні аспекти йому властиві. Усі ці питання наповнюють аудіальну культуру особистості смисловим підґрунтям, що допомагає досягнути звуковий образ.

Особлива увага приділялася тому, як студенти застосовують оркестрову музику під час педагогічної практики. Виявилося, що переважна більшість (більш 60 %) уникають таких творів, надаючи перевагу або фортепіанним, або вокальним творам. Майже не звертали студенти увагу школярів на звукове середовище: як лунає дзвоник, як добитися тиші під час уроку, для чого потрібно вслуховуватися в тишу, чи є шкідливими гучні звуки тощо.

Оцінювання аудіальної культури самих студентів здійснювалося шляхом перцептивно-звукового колоквиуму: якій грає інструмент, які асоціації виникають під час сприймання звуків окремих інструментів різних оркестрових груп тощо. Розмаїття аудіальної культури студентів нерідко виявлялося в їх тембрально-виконавських уміннях. У їх основі, за результатами дослідження Бай Біня, полягає звуко-тембральні уявлення (Бай Бінь, 2014). Якщо для студентів-піаністів тембральні вміння виявити достатньо важко, за причин неякісних інструментів у класі, слабко-розвинених тембральних уявлень, то студенти, які грають на духових інструментах, виявляли більш розвинені слухо-тембральні можливості.

Цікавими були дослідження асоціативно-образних зв'язків зі звучанням природи. Для цього застосовувалася також слухова анкета, де передбачалося встановити відповідність твору (К. Дебюссі, М. Равель, С. Рахманінов, інших композиторів) запису звучання природних явищ. Інший тип зіставлень: образ героя та звучання духового інструменту. Пропонувалися типові казкові герої (Баба Яга, Русалонька, Снігова Королева та ін.), відповідно і музині твори, що відповідали за образним змістом та засобами виразності пропонованим

героям (Ж. Колодуб «Снігова Королева», Г. Свиридов «Чаклун», П. Чайковський «Баба-Яга», М. Равель «Ундіна» та ін.).

Було помічено, що студенти зацікавлено ставляться до завдань, проте самі аналогічні завдання не застосовують під час практики у школі.

Важливим інструментарієм діагностики була 4-х бальна шкала вимірювання, яка була зорієнтована на можливу сформованість підготовленості бакалаврів до формування аудіальної культури школярів на високому, достатньому, середньому та низькому рівнях. При цьому умовно було надано номінацію кожному рівню: високий – «творчий», достатній – «компетентнісний», середній – «нерегульований», низький – «індиферентний». Результати, які було отримано завдяки математичним розрахункам, засвідчили такий розподіл досліджуваних із числа студентів 3 та 4 курсів (60 осіб): високий рівень – 5 осіб (8,3 %), достатній рівень – 13 осіб (21,7 %), середній рівень – 23 особи (38,3 %), низький рівень – 19 осіб (31,7 %).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, педагогічна діагностика підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, яка є результатом підготовки та сукупним показником її якості, здійснювалася на основі *когнітивного, рефлексивного, мотиваційного та діяльнісного* критеріїв. До кожного критерію було розроблено по два показники, що відповідають елементам основних компонентів досліджуваного феномену, а саме: досвідно-ідентифікаційний, асоціативно-образний, аудіально-мотиваційний, технологічно-продуктивний. Завдяки 4-бальній шкалі оцінювання та спеціально розробленим методам (анкетування та звукове анкетування, звуковий колоквиум, звукове зіставлення, звукове аудіювання тощо), визначено високий – «творчий» (8,3 %), достатній – «компетентнісний» (21,7 %), середній – «нерегульований» (38,3 %), низький – «індиферентний» (31,7 %) рівні підготовленості бакалаврів до формування аудіальної культури школярів. Відповідний кількісний розподіл засвідчив проблеми в традиційній методиці щодо підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. Чинниками визначено: проблемність аудіальної культури самих студентів та слабка вмотивованість до формування такого сегменту музичної культури у школярів.

У подальшому мають бути висвітлені конкретні результати впровадження перевірки ефективності експериментальної методики підготовки бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Київ (Bai Bin. (2014). *Formation of sound-timbral representations of future music teachers in the process of piano learning* (PhD thesis abstract). Kyiv).
2. Білоусова, Л. І., Колгатін, О. Г., Колгатіна, Л. С. (2008). *Педагогічна діагностика з використанням інформаційних технологій*. 013-021. Режим доступу:

<http://ite.kspu.edu/ru/issue-1/p-13-21> (Bilousova, L. I., Kolhatin, O. H., Kolhatina, L. S. (2008). *Pedagogical diagnostics using information technologies*. 013-021. Retrieved from: <http://ite.kspu.edu/ru/issue-1/p-13-21>).

3. Ингенкамп, К. (1991). *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика (Ingenkamp, K. (1991). *Pedagogical diagnostics*. Moscow: Pedagogy).

4. Інь Юань. (2017). *Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського (Yin Yuan. (2017). *Formation of artistic-figurative memory in the process of piano learning*. Odesa: SNPU named after K. D. Ushynskiy).

5. Кірсанов В. В. (2002). *Психолого-педагогічна діагностика*. Київ: «Альтерпрес» (Kirsanov, V. V. (2002). *Psychological-pedagogical diagnostics*. Kyiv: AlterPress).

6. Лі Ює. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Суми (Lee Yue. (2018). *Methodology of formation of artistic-semantic representations of the future musical art teachers in the process of learning piano playing* (PhD thesis abstract). Sumy).

7. Падалка Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art: theory and methodology of teaching arts subjects*. Kyiv: Education of Ukraine).

8. Реброва О., Пань Сінюй. (2018). Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 3-4, 68-73 (Rebrova, O., Pan Sinui. (2018). The essence and structure of the preparation of bachelors of musical art for the formation of students' audial culture. *Scientific bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*, 3-4, 68-73).

9. Реброва, О. Є. (2015). Педагогічна діагностика в контексті підвищення якості мистецької освіти. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 17 (22), 3-7 (Rebrova, O. Ye. (2015). Pedagogical diagnostics in the context of improving the quality of artistic education. *Scientific Journal of the National ped. un-ty named after M. P. Drahomanov. Series 14: Theory and Methodology of Artistic Education*, 17 (22), 3-7).

10. Цзяо Їн. (2015). Критерії оцінювання стану естетичного розвитку майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1-2 (5-6), 181-190 (Jiao Yen (2015). Criteria for assessing the state of aesthetic development of future music teachers in the process of learning piano playing. *Actual problems of artistic education and upbringing*, 1-2 (5-6), 181-190).

11. Чжан Яньфен. (2011). Діагностика рівня сформованості вокальної художественно-исполнительской підготовки студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського*, 9-10, 81-88 (Zhang Yanfeng. (2011). Diagnostics of the level of formation of vocal artistic-performing training of students. *Scientific bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy*, 9-10, 81-88).

## РЕЗЮМЕ

**Пань Сінюй.** Діагностика підготовленості бакалавров музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів.

В статті актуалізована проблема педагогічної діагностики в відповідності з такими феноменами, як підготовка і підготовленість в становленні спеціаліста. Указано, що ці явлення взаємозв'язані і процеси їх

*педагогической диагностики в некотором смысле совпадают. Конкретизировано понятие подготовки бакалавров к формированию аудиальной культуры школьников как процесса и подготовленности к нему как результата. Показана логика разработки диагностического инструментария в педагогических исследованиях и представлены критерии и показатели для оценки подготовленности бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников. Предлагаемый критериальный аппарат соответствует компонентной структуре исследуемого феномена. Представлены методы, задачи и шкала их оценки в соответствии с уровнями подготовленности бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников: высокий, достаточный, средний, низкий. Подаются математические результаты констатирующего эксперимента.*

**Ключевые слова:** аудиальная культура, подготовка, подготовленность, педагогическая диагностика, критерии и показатели.

## SUMMARY

**Pan Xingyu.** Diagnostics of the preparedness of bachelors of musical art to the formation of schoolchildren's audial culture.

*The article actualizes the problem of pedagogical diagnostics in accordance with such phenomena as preparation and training in the development of a specialist. It is indicated that these phenomena are interrelated and the processes of their pedagogical diagnostics in a certain sense coincide. So, in the case of training, the process and its quality are investigated, and in the case of preparedness – the result, i.e. the qualities of specialists. The essence of the preparation of bachelors to the formation of the audial culture of schoolchildren as a process and preparedness for it, as a result, are specified. A component model of such preparedness is presented; it consists of test-identification, associative-figurative, auditory-motivational, and technology-productive components.*

*The logic of development of diagnostic tools in pedagogical research is shown and the criteria and indicators for assessing the readiness of bachelors of musical art for the formation of the audial culture of schoolchildren are presented. The proposed criteria apparatus corresponds to the component structure of the phenomenon under study. The diagnostics was carried out on the basis of cognitive, reflexive, motivational and activity criteria. For each criterion, two indicators were developed, which corresponded to the elements of the main components of the studied phenomenon.*

*The mathematical results of the ascertaining experiment are presented. Due to the 4-point grading scale and specially developed methods (questionnaires and sound questionnaires, a sound colloquium, sound comparisons, sound listening, etc.), the following levels and their quantitative characteristics are defined: high – “creative” (8,3 %), sufficient – “competence-based” (21,7 %), medium – “unordered” (38,3 %), low – “indifferent” (31,7 %) levels of preparedness of bachelors for the formation of pupils' audial culture.*

*The corresponding quantitative distribution revealed problems in the traditional method of preparing bachelors of musical art for the formation of the schoolchildren's audial culture. Such factors have been determined: the problematic nature of the pupils' audial culture and low motivation to form such a segment of musical culture among schoolchildren.*

**Key words:** audial culture, training, preparedness, pedagogical diagnostics, criteria and indicators.

## ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті проаналізовано проектну діяльність як основний чинник формування іншомовної інтерактивної компетентності студентів. Визначено основні види компетентностей, які складають цілісну систему освіти. Розглянуто пізнавальну діяльність студентів, яка виступає головною умовою формування в них креативності та творчості. Автор досліджує розвиток пізнавальної активності студентів через упровадження інтерактивних методик, основною з яких є метод проектів. Проаналізовано феномен «уміння вчитися у взаємодії». У статті розглянуто мету, завдання, структуру та етапи проведення проектної діяльності. На прикладі англійської та німецької мов доведено ефективність методу проектів для формування іншомовної інтерактивної компетентності студентів ВНЗ.*

**Ключові слова:** інтерактивна компетентність, пізнавальна діяльність, метод проекту, навчання у взаємодії, презентація, лексико-граматичний матеріал, структурний компонент, інтеракція, ідентифікація.

**Постановка проблеми.** Головною зміною в суспільстві, яка впливає на ситуацію в сфері освіти, є прискорення темпів розвитку суспільства. У результаті заклад вищої освіти повинен готувати своїх студентів до життя, до змін, розвивати в них такі якості, як мобільність, динамізм та конструктивність. Така підготовка не може бути забезпечена за рахунок засвоєння певної кількості знань. На сучасному етапі потрібно інше: вироблення вмінь робити вибір, ефективно використовувати ресурси, зіставляти теорію з практикою, тобто здібності, необхідні для життя в мінливому суспільстві, що динамічно розвивається. В останні роки в розвинених країнах світу активно обговорюється проблема формування ключових компетенцій.

Особливо слід виділити навчально-пізнавальну, інформаційну, соціально-трудова, інтерактивну та комунікативну компетенції, які визначають успішність функціонування випускника в майбутніх умовах життєдіяльності. Справжня пізнавальна діяльність студентів виступає головною умовою розвитку в них ініціативи, активної життєвої позиції, винахідливості й уміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в стрімкому потоці інформації. Саме ці якості особистості є ключовими компетентностями. Ці компетентності формуються тільки за умови регулярного включення студента в самостійну пізнавальну роботу, яка в процесі виконання проектів набуває ширшого характеру проблемно-пошукової діяльності. Особлива роль у досягненні цілей освіти належить

проектній технології, оскільки вона впливає на всі сфери життєдіяльності людини, особливо на інформаційну діяльність, до якої належить навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі формування інтерактивної компетентності (від англ. *interaction* – взаємодія) присвячені наукові роботи таких Л. Ф. Бакмана, Д. Браун, І. А. Єльнікової, І. А. Зязюна, Г. І. Коберника, Л. ван Лаєра, Д. Нанена, Б. Періш, Р. Ді П'єтро, О. І. Пометун, Дж. Річардза, К. Роджерса та багатьох інших. Так, Л. Ф. Бакман досліджує інтеракцію як когнітивний і психолінгвістичний аспект діяльності будь-якої особистості. Учений виділяє три головні складові інтеракції, а саме: володіння мовними знаннями, володіння знаннями про навколишній світ та володіння загальною когнітивною здібністю. Дослідник Л. ван Лаєр вивчає інтеракцію як володіння здібністю тактичного навчання й викладання. Науковець виділяє чотири типи педагогічної інтеракції, серед них він виділяє трансмісію, обмін інформацією, трансакцію та трансформацію. Дж. Річардз у своїй науковій роботі дає визначення інтерактивної компетентності, що являє собою здатність відповідати правилам і вимогам спілкування на занятті та в реальному житті; здатність взаємодіяти з ровесниками та дорослими під час виконання будь-якого завдання. Автор І. А. Зязюн досліджує явище педагогічної взаємодії як складового компонента педагогічної майстерності майбутнього вчителя й визначає «педагогічну взаємодію» як сукупність педагогічних ситуацій, тобто окремих і водночас взаємопов'язаних фрагментів педагогічної діяльності. Однак вітчизняна дослідниця О. І. Пометун у власному науковому дослідженні вводить категорійні поняття «педагогічна взаємодія» та «інтерактивна педагогічна взаємодія». На думку вченої, педагогічна взаємодія являє собою обмін діяльністю між педагогом і учнями, у якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого.

Сучасна педагогічна наука визначає багато різноманітних форм, методів та прийомів інтерактивного навчання, які спрямовані на якісне засвоєння знань студентами, на розвиток їх розумової та творчої діяльності, виявлення вмінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття нових якостей, які знадобляться в майбутньому розвитку самоосвіти й самореалізації особистості.

**Мета статті** – проаналізувати метод проектів та вплив проектної діяльності на формування іншомовної інтерактивної компетентності майбутніх філологів на заняттях з іноземної мови.

**Методи дослідження.** Обираючи методи для визначення ефективності проектів для формування іншомовної інтерактивної компетентності студентів, ми, у першу чергу, оцінювали ступінь їхньої необхідності та об'єктивності. Тому для досягнення поставленої мети нами було використано комплекс теоретичних і практичних методів дослідження: аналіз наукової та науково-дослідної літератури – з метою з'ясування стану вивченності досліджуваного феномену; педагогічне спостереження, аналіз і систематизація результатів

навчальної діяльності студентів, формулювання висновків та визначення напрямів подальших наукових розвідок.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна методика викладання іноземної мови велику увагу приділяє саме креативній та творчій активності студентів на заняттях і поза ними. Посилення цього процесу відбувається через упровадження інтерактивних методик, основною з яких є метод проектів.

Цей метод дозволяє студентам проявити свою самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу та презентації її результату. Проектна методика припускає індивідуальну роботу над певною темою, яка викликає великий інтерес у кожного учасника проекту, та спричиняє підвищену мотивовану активність студента. Студент сам обирає об'єкт дослідження й вирішує: чи обмежитися одним підручником з англійської або німецької мови, чи може звернутися до інших джерел інформації. Саме це ідеальна можливість здобувати та застосовувати знання англійської і німецької мови індивідуально й творчо, що дає студентам реальне відчуття власних досягнень та дозволяє розширити мовні навички й уміння на практиці. Застосування нових форм навчання дає можливість розширити круг творчої діяльності викладача і студентів, усвідомити нові можливості ефективного застосування різних форм роботи.

Головною метою навчання іноземної мови в сучасному виші є розвиток особистості студента, який здатен використовувати іноземну мову як засіб спілкування в діалозі різних культур. Гадаю, що практичного результату обізнаності іноземної мови досягають у процесі особистісно-комунікативного навчання, яке передбачає вирішення завдань, пов'язаних з освітою, вихованням та розвитком особистості студента.

Щоб знайти своє місце в житті та в суспільстві, студент сучасного закладу вищої освіти повинен володіти певними **якостями**:

- ✓ *гнучко та швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, швидко знаходити спільну мову з людьми з різними інтересами та інтелектуальними здібностями й налагоджувати взаємовідносини;*
- ✓ *самостійно та критично мислити;*
- ✓ *уміти бачити та формувати проблему, знаходити шляхи її раціонального вирішення;*
- ✓ *усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані;*
- ✓ *бути здатним генерувати нові ідеї та творчо мислити;*
- ✓ *грамотно працювати з інформацією;*
- ✓ *бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у різних галузях та різних ситуаціях;*
- ✓ *уміти самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня (Бухаркіна, 2009, с. 10).*

Отже, головною стратегією розвитку світової та вітчизняної освіти є вирішення проблем розвитку особистості студента й викладача, технологізації цього процесу.

В умовах цієї парадигми освіти педагог виступає в ролі організатора всіх видів діяльності студента як компетентний консультант і помічник. Професійні знання викладача повинні бути спрямовані не просто на контроль знань, умінь та навичок студентів, але й на діагностику їх діяльності та розвитку.

Викладач іноземної мови навчає студентів способом мовленнєвої діяльності, тому можемо говорити про комунікативно-інтерактивну компетенцію як одну з головних цілей навчання іноземної мови, беручи до уваги те, що комунікативно-інтерактивна компетенція може бути сформована лише на основі лінгвістичної компетенції певного рівня.

Основною ідеєю цього підходу викладача є перенос акценту з різних видів вправ на активну мислячу діяльність студентів, яка для свого оформлення потребує володіння мовними засобами. Тому ми звернулися до методу проектів на етапі творчого застосування мовного матеріалу. Метод проектної діяльності вирішує цю дидактичну проблему й відповідно перетворює заняття іноземної мови в дискусійний та пошуковий клуб, де вирішуються дійсно цікаві, практично значущі і доступні студентам проблеми, приділяючи увагу особливості культури країни, на базі міжкультурної взаємодії. Основою будь-якого проекту є певна проблема.

Щоб вирішити цю проблему, студенти повинні не тільки знати мову, а й володіти великим обсягом різноманітних предметних знань, мати певний словниковий запас, необхідний і достатній для вирішення проблеми, володіти певними інтелектуальними, творчими й комунікативними вміннями. До перших навичок відносимо вміння працювати з інформацією, з текстом (визначати головну думку, вести пошук необхідної інформації, робити узагальнення, висновки з іншомовного тексту), аналізувати інформацію, вміння працювати з різноманітними довідковими джерелами. До творчих умінь психологи відносять вміння генерувати ідеї, вміння знаходити декілька рішень проблеми, вміння прогнозувати наслідки цього рішення. Для грамотного використання проектної діяльності потрібна певна підготовка, яка здійснюється в цілісній системі навчання і не обов'язково, щоб вона передувала роботі студентів над проектом. Підготовча робота повинна вестись постійно, систематично й паралельно з роботою над проектами.

Однією з головних цілей проекту є формування інтерактивної компетенції як «вміння студентів учитися у взаємодії».

Розвиток компетенції «вміння вчитися у взаємодії» передбачає формування у студента здатності до самостійного:

- *визначення мети діяльності;*
- *виявлення зацікавленості до навчання, докладання вольових зусиль для досягнення позитивного результату будь-якої діяльності;*



- *раціональної організації своєї навчальної праці;*
- *пошуку потрібної інформації, добір доцільних способів для розв'язання проблем;*
- *успішного встановлення взаємодії між студентами та викладачем;*
- *усвідомлення своєї діяльності і прагнення її вдосконалити через взаємодію з іншими студентами;*
- *уміння й навички самоконтролю* (Солова, 2011, с. 97).

Формується інтерактивна компетенція через користування іноземною мовою та доцільне застосування мовленнєвих навичок і норм відповідної мовної культури в процесі комунікації та міжособистісної взаємодії.

Відомо, що основною проблемою вивчення англійської та німецької мови є те, що поза заняттям студенти практично не мають можливості спілкуватися мовою. Використання проектної методики в процесі навчання дозволяє максимально ефективно застосовувати мовні знання та мовленнєві навички й поза заняттям, у вільний час, під час самостійної роботи студентів над проектом.

Виконання завдань проекту виходить за межі заняття й вимагає багато часу, але вирішує низку важливих завдань:

- студенти мають можливість здійснювати творчу роботу в межах даної теми, самостійно здобувати необхідну інформацію з різних джерел;
- у процесі роботи над проектом студенти взаємодіють один з одним та з викладачем. Викладач виступає при цьому консультантом і наставником;
- посилення індивідуальної та колективної відповідальності учасників проекту за конкретну роботу в межах проекту;
- у проекті враховуються індивідуальні інтереси та творчі здібності студентів.

В першу чергу, для підготовки студента до проектної діяльності важливим етапом було ознайомлення з методологічним підґрунтям та його можливостями. Зміст підготовки студентів включав у себе:

- 1) бесіду зі студентами (про становлення, теоретичну та практичну підготовку майбутнього професіонала; роль проектної діяльності у професійному становленні);
- 2) ознайомлення з основними поняттями теми;
- 3) розгляд етапів проектної діяльності (обговорення в групах; запис змісту діяльності на кожному етапі);
- 4) визначення перспективних напрямів роботи зі студентами з організації проектної діяльності;
- 5) обговорення алгоритму дій щодо забезпечення змісту етапів проектної діяльності;
- 6) обговорення критеріїв оцінки проекту та його захисту:

- виконання проекту (актуальність теми та запропонованих рішень, реальність, практична спрямованість та значущість роботи; обсяг та повнота розробок, самостійність, завершеність; рівень творчості, оригінальність теми, підходів, запропонованих рішень; аргументованість рішень тощо);

- захист проекту (якість доповіді, об'єм та глибина знань з проблеми, міжпредметні зв'язки; культура мовлення, манера подання матеріалу, використання наочних засобів, відчуття часу, імпровізація, утримання уваги аудиторії; готовність до дискусії, відповіді на запитання, контактність) (Солова, 2011, с. 94).

Елемент творчості робить проектну роботу дуже індивідуальною. Працюючи над проектом, майбутні вчителі провели невеличку дослідницьку роботу: шукали інформацію в книгах, спілкувалися з іншими людьми, знаходили ілюстрації, фотографували. Студенти різного рівня мовленнєвого розвитку зробили власний проект оригінально й неповторно, відповідно до рівня своїх знань та можливостей. Готуючи розповідь про своє оточення, вони усвідомлювали значення англійської та німецької мови як міжнародної. Колись вони розкажуть іноземцю про себе та свої інтереси. Зосереджуючи увагу на темі, що вивчається англійською або німецькою мовами, філологи мали можливість ознайомитися з особливостями культур англословних та німецькомовних країн, і таким чином збагатити власне розуміння інших культур.

Для нашого дослідження ми запропонували студентам II курсу факультету іноземних мов Ізмаїльського державного гуманітарного університету підготувати спільний проект «*Traditions, customs and holidays in English-speaking countries*» та «*Traditionen, Bräuche und Feiertage in den deutschsprachigen Ländern*». Протягом навчального року, під час занять у межах ознайомлення з традиціями та звичаями англословних народів, студентам був запропонований матеріал про свята в Англії, Шотландії, Уельсу, та німецькомовних країн Німеччині, Австрії, Швейцарії. Студенти самі обирали традицію або свято, яке їм найбільш сподобалося, та готували презентацію, яка охоплювала: історію виникнення, головні атрибути та декорації, традиції, пов'язані з його святкуванням, святкове вбрання, повсякденні звичаї.

Проект мав містити у собі такі структурні елементи:

1. Задум (проблему, що потребує вирішення й може бути вирішена наявними ресурсами).

2. Засоби реалізації задуму (вирішення проблеми).

3. Результати, одержані внаслідок здійснення задуму.

Під час проекту студенти проходили різні стадії його підготовки:

1. *Ідентифікація*, яка включає а) визначення ідеї проекту та його цілей; б) аналіз ідей та відбір кращої з них; в) попередній аналіз можливостей для здійснення проекту.

2. *Розробка.* Коли відібрана з-поміж інших ідея проекту, з'ясована його мета, розпочинається розробка – продумування технології його здійснення: Хто здійснюватиме? Якими засобами? Які матеріальні витрати необхідні? Які труднощі можуть виникнути і як їх уникнути? Як успішно виконати проект? (Солова, 2011, с. 95).

3. *Експертне оцінювання проекту.* Дуже важливо при підготовці проектів спрямувати студентів на вивчення спеціальної літератури, користуватися довідниками, провести систематичне дослідження, а потім вибудувати проектну модель і презентувати її експертам.

*Перший етап.* У процесі дослідження ми розглянули один з таких проектів до теми «Традиції, звичаї та свята в англомовних та німецькомовних країнах». Тип проекту – дослідницький. Студентам спочатку знадобилася інформація історичного та географічного плану. Ситуація пропонується на одному із занять під час ознайомлення з традиціями та святами Англії та Німеччині. На початку обговорювалися, які аспекти треба згадати під час розповіді про традиції святкування якоїсь події. Студенти згадали про історію виникнення цього свята або звичаю, його атрибути, декорації, святкове вбрання, розваги тощо. На цьому етапі викладач дав усю необхідну лексику. Обговорення велося у формі дискутування з опорою. Питання, що були обговоренні, записані на дошці. Група ділиться на підгрупи, у якій кожний доручається підготувати своє питання.

*Другий етап.* Вводиться нова лексика та нові конструкції, що призначені для активного опрацювання та вживання. Після закріплення кожна група готує усне повідомлення на тему «Традиції, звичаї та свята в англомовних та німецькомовних країнах».

*Третій етап.* Під час наступного ознайомлення студентів з проектами вони самі задають питання в режимі студент-викладач або студент-студент, виявляючи необхідну інформацію. Під час обговорення склали словничок найбільш часто використаних слів та підібрали синоніми. На цьому етапі студентам можна запропонувати виконати спільний проект усією групою під час заняття.

*Четвертий етап.* Студенти в групах самі обирають традицію або свято до презентації, готують свій проект. Підготовлений матеріал студенти представляли у формі стінгазет, плакатів, IT-презентацій та брошюр.

*Заключний етап.* Кожна група захищає свій проект, аргументуючи, чому вибрали ту чи іншу країну. Учасники інших груп запитують виступаючих, намагаючись знайти недоліки в проекті. При цьому групи в ході захисту проекту можуть використовувати в якості аргументів будь-які засоби наочності, спеціально підібрані для цього випадку. На такі заняття бажано запросити експертів (інших викладачів іноземних мов або студентів з інших груп) для зовнішньої оцінки проектів.

Ця робота викликала великий інтерес серед студентської молоді, сприяла систематизації й поглибленню знань про культуру та традиції англomовних та німецькомовних країн, розвивала їх творчість, естетичний смак і вміння працювати в групах, оскільки метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентові проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати критичне та творче мислення. «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно, де і як я можу ці знання застосувати» – ось основна теза сучасного розуміння методу проектів. Проектна методика має прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при розв'язанні тієї чи іншої практичної або теоретично-значимої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити й застосувати у практичній діяльності. Щоб досягнути такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і розв'язувати проблеми, залучаючи до цієї проблеми знання з різних областей, уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язань. Метод проектів спонукає студентів проявити самостійність у виборі теми, джерел інформації, способі її викладання і презентації. Проектна методика спрямована на проведення колективної роботи над темою, яка викликає найбільший інтерес у кожного учасника проекту, а також породжує здорову конкуренцію між групами студентів.

Для того, аби успішно створити проект, студентам потрібно не тільки знання англійської або німецької мови, а й володіння великим обсягом різнобічних предметних знань, необхідних і достатніх для вирішення даної проблеми. Крім того, студенти мають володіти певними інтелектуальними, творчими та комунікативними вміннями.

Працюючи з групою, я ставила перед собою такі завдання:

1. Показати вміння окремого студента або групи студентів використовувати набутий дослідницький досвід, працювати самостійно та в колективі.
2. Реалізувати свій інтерес до предмета дослідження, збільшуючи знання про нього.
3. Продемонструвати рівень мовної та мовленнєвої компетентності в іноземних мовах.
4. Виявити рівень обізнаності студентів про культуру та життя англomовних та німецькомовних країн.
5. Розкрити творчий та інтелектуальний потенціал кожного студента окремо, та умови його успішної взаємодії з іншими учасниками проекту.

*Основними вимогами до використання методу проекту визначено:*

- наявність значимої в дослідженні, творчому плані проблеми, яка вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання

(наприклад, дослідження історії виникнення свят та їх святкування в англomовних країнах – *St. Patrick's Day, Thanksgiving Day, Christmas etc.*, у німецькомовних країнах – *Oster, Oktoberfest, Karneval und andere*; організація віртуальних подорожей у різні країни);

- практична та теоретична значущість отриманих результатів проекту;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на занятті з іноземних мов;
- компонентно-структурний аналіз проекту;
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, корекція, висновки.
- вибір тематики проектів у різних ситуаціях може бути різним. У курсі англійської та німецької мов метод проектів може використовуватися в межах програмного матеріалу практично з будь-якої теми, оскільки підбір тематики проводиться з урахуванням практичної значимості для тих, хто вивчає іноземну мову.

Головним завданням методу проектів є конкретне формулювання проблеми, над якою студенти будуть працювати у взаємодії в процесі роботи над темою програми.

Варто відмітити, що не всі студенти відразу й легко включаються в роботу над проектом. Не можна пропонувати завдання, які той чи інший студент не може виконати. Завдання повинні відповідати індивідуальному рівню кожного учасника проекту. Необхідно допомогти кожному студентові визначитися з конкретною темою, порадити, на що звернути увагу і як представити свої результати, аби позитивно оцінити результати та успіхи кожного учасника проекту.

Саме тут відбувається основна робота викладача іноземної мови зі своїми студентами, обговорюються проміжні результати, а також корегуються помилки у вживанні мовних одиниць. У студентів не виникає страху перед англійською або німецькою мовою, вони краще засвоюють їх логічну систему. Така робота дає велику кількість можливостей використовувати вивченні граматичні явища і структури. Без сумніву, опрацьовані в такій ситуації лексичні та граматичні одиниці англійської та німецької мови надійніше закріплюються в пам'яті студентів.

У роботі над проектом «***Traditions, customs and holidays in English-speaking countries***» на заняттях з англійської мови студенти засвоїли такий лексико-граматичний матеріал:

| <b>Words on topic «Traditions, customs and holidays in English-speaking countries»</b>   | <b>Grammar</b>   | <b>Main aspects for project</b>   |
|--|--|---|
| <i>Christmas, New Year, Easter, consecrate, reenact, attire, elusive, authentic, religious, monument, tradition, custom, origin, festival, legacy, manners, local colour, first footing, Thanksgiving Day, St. Patrick's Day</i> | <i>Degrees of comparison, Past Simple, Past Perfect, Modal verbs</i> | <i>Forms of greeting, eating customs, cultural differences, calendar customs, royal customs and ceremonies, daily life and social customs</i> |

Німецькомовний проект «**Traditionen, Bräuche und Feiertage in den deutschsprachigen Ländern**» включав у себе лексику та граматику, які студенти легше засвоїли у співпраці та взаємодії між собою під час роботи над проектом.

| <b>Wörter nach Thema<br/>«Traditionen, Bräuche und Feiertage in den deutschsprachigen Ländern»</b>  | <b>Grammatik</b>                                       | <b>Hauptaspekte für das Projekt</b>  |
|---|--|--|
| <i>Das Fest, der Brauch, die Karneval, Ostern, der Karfreitag, der Johannistag, das Oktoberfest, Weihnachten, Silvester, feiern, religiöse, authentisch, Tatort, die Kirche, Osterhase, die Aufstellung von Jesus Christus, Neujahr</i> | <i>Präteritum, Perfect, Modalverben, Attributsätze</i> | <i>Formen der Begrüßung, Verzehr von Sitten, kulturelle Unterschiede, Kalender Bräuche, königliche Bräuche und Zeremonien, tägliches Leben und soziale Bräuche</i> |

Важливою запорукою ефективної роботи над проектом є підтримання дружньої та доброзичливої атмосфери, яка спонукає студентів до спілкування та взаємодії й викликає відчуття успіху.

На третьому етапі роботи студенти працюють власне над технічним виконанням проекту, тобто над її презентацією. Використання інформаційних технологій надає проекту більшого динамізму. Студенти самі набирають свої тексти, вчаться працювати з текстовими та графічними редакторами, удосконалюють навички роботи на комп'ютері та проекторі, засвоюють використання електронних версій англо-українських, українсько-англійських та німецько-українських, українсько-німецьких словників.

Щоб підвищити мотивацію, розбудити у студентів активну діяльність, їм потрібно запропонувати цікаву і значущу проблему, бо в разі, коли студенти не залучені до активної діяльності, то будь-який змістовий матеріал викличе в них не пізнавальний, а споглядальний інтерес до предмета. Метод проектів дозволяє їм перейти від отримання готових знань до їх усвідомленого набуття. Як у медалі є два боки, так і метод проектного навчання має для студентів свої плюси і мінуси. З одного боку,

це дуже цікаве, барвисте, часто з елементами театралізації, дійство. Позитивним моментом є великий інтерес, розвиток різних здібностей і радість творчості. З іншого боку, виконання будь-якого проектного завдання вимагає більших часових витрат, зусиль, роботи з більшою кількістю джерел і виконання більших обсягів роботи. Незважаючи ні на що, більшість студентів віддають перевагу проектним завданням аніж традиційним методам роботи.

Зробивши висновки після проведення проектів, ми змогли відповісти на питання «Чому варто займатися проектною роботою?»:

- студенти самі обирають форми, напрями та види створення проектів;
- проектна робота заохочує їх до творчих експериментів і креативного мислення;
- ця робота продуктивно об'єднує студентів різних рівнів, здібностей та інтересів;
- досліджуваний вид роботи дозволяє перетворити просте заняття на справжнє дійство, де студенти яскраво презентують свій проект, або замінити звичний модульний контроль на свято творчості й фантазії.

Таким чином, ми виявили такі переваги методу проектів:

- створення комфортного навчання за рахунок того, що кожен студент може проявити себе в різній формі та різною мірою;
- підвищення інформаційної культури – розвиток навичок пошуку, збору, аналізу, синтезу і презентації інформації;
- інтеграція різних галузей;
- відсутність готових і однозначних рішень комунікативних проблем (моделювання життєвих ситуацій);
- підвищення мотивації та розвиток самостійності й ініціативи, творчих здібностей, здатності до самооцінки та самоконтролю навичок групової діяльності;
- розвиток навичок самоосвіти і самовдосконалення.

Незважаючи на плюси проектної діяльності, у процесі роботи над проектом ми відчули нестачу необхідних ресурсів. Звичайно, процес дослідження теми потребує не тільки часу, але й необхідних матеріалів чи навіть певних коштів. Нами були визначені також і недоліки проектної діяльності:

- проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи;
- переоцінку своїх можливостей і потрапляння в стресову ситуацію через неможливість вкластися у визначені строки;
- психологічні та комунікативні проблеми: поділ групи на «тих, хто дійсно працює» та «тих, хто підлаштовується під чужу роботу»;
- технічні недоліки, які вплинули як на процес роботи, так і на кінцевий результат.

Незважаючи на деякі несуттєві недоліки, проектна робота є елементом компетентнісного підходу, який включає в себе розвиток у студентів трьох компонентів:

- уміння працювати з різними джерелами інформації;
- уміння взаємодіяти з одногрупниками та викладачем;
- уміння працювати самостійно та креативно.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Отже, проектна робота дає нам широкий спектр діяльності як невичерпної творчості, тому ця методика буде завжди актуальною. Завдяки проектній роботі в процесі навчання стало можливим ознайомлення студентів ближче та яскравіше з культурою, традиціями та звичаями країн і національностей, що вивчаються. Ми перетворюємося з пасивних слухачів на активних учасників даних традицій, що допоможе студентам назавжди запам'ятати такі проекти та інформацію, яка в них відображена. Радимо також не забувати про таку важливу річ, як позитивне ставлення до кожного студента, заохочування, вдячність за вчасно і вдало виконану роботу, що неодмінно надихне їх на творчі злети, свіжі й неординарні ідеї.

Наприкінці будь-якого проекту слід провести певне обговорення зі студентами і обов'язково дізнатися, чи сподобалося їм працювати на задану тему, що цікавого та нового вони вивчили, які завдання виявилися більш корисними тощо. Отже, викладачеві необхідно запитати себе, чи варто було займатися даним проектом і чи повторю я цей метод ще раз.

Проектна діяльність згуртувала студентів із різними інтересами, відкрило в них нові навички й можливості їх розкрити через інтеракцію зі своїми одногрупниками, підвищила їх творчий та інтелектуальний потенціал.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бегьом, Ф. (2007). *Проект на уроці іноземної мови*. Київ: Основа (Begom, F. (2007). *Project at a foreign language lesson*. Kyiv: Osnova).
2. Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання*. Київ: ІЗМН (Bech, I. D. (1998). *Personally oriented education*. Kyiv: IZMN).
3. Бухаркіна, М. (2009). *Теорія та практика навчання англійської мови*. Київ (Bukharkin, M. (2009). *The theory and practice of teaching English*. Kyiv).
4. Гусельникова, Є. В. *Метод проектів на уроках англійського мови з використанням інтернет-технологій*. Режим доступу: <http://www.festival/ISeptember> (Huselnikova, Ye. V. *Method of projects at English lessons using Internet technologies*. Retrieved from: <http://www.festival/ISeptember>.)
5. Дьоміна, О. (2012). Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів та вчителя. *Англійська мова та література*, 3, 7-10 (Diomina, O. (2012). The method of the project is development of creativity and the effectiveness of educational activities. *English language and literature*, 3, 7-10).
6. Китайгородська, І. І. (2003). Використання проектних завдань на уроках англійської мови. *Іноземні мови в навчальних закладах*, 5, 88-95 (Kitaigorodska, I. I. (2003). Use of project tasks at English lessons. *Foreign languages in education institutions*, 5, 88-95).



7. Коваленко, Є. І. (2011). Проектна технологія як засіб формування творчої особистості: історико-теоретичний аспект. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 14-17 (Kovalenko, Ye. I. (2011). Project technology as means of forming a creative person: the historical-theoretical aspect. *Scientific notes of the National State University named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 3, 14-17).

8. Колкер, Я. М. (2006). *Практично-методичне навчання іноземної мови*. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ» (Kolker, Ya. M. (2006). *Practical and methodological teaching of a foreign language*. Kyiv: Publishing House "School World").

9. Солова, В. М. (2011). Підготовка майбутнього вчителя до впровадження проектних технологій у виховну систему школи. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 3, 92-97 (Solova, V. M. (2011). Preparation of a future teacher for implementation of project technologies into the educational school system. *Scientific notes of the National State University named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 3, 92-97).

10. Тарасюк, Г. М. (2006). *Управління проектами: навчальний посібник для студентів ВНЗ*. Київ: Каравела (Tarasiuk, G. M. (2006). *Project Management: a manual for students of higher education institutions*. Kyiv: Caravela).

## РЕЗЮМЕ

**Сали Елена.** Проектная деятельность как один из главных факторов формирования иноязычной интерактивной компетентности студентов.

В статье проанализирована проектная деятельность как основной фактор формирования иноязычной интерактивной компетентности студентов. Определены основные виды компетенций, которые составляют целостную систему образования. Рассмотрена познавательная деятельность студентов, которая выступает главным условием формирования у них креативности и творчества. Автор исследует развитие познавательной активности студентов через внедрение интерактивных методик, основным из которых является метод проектов. Проанализирован феномен «умение учиться во взаимодействии». В статье рассмотрены цели, задачи, структура и этапы проведения проектной деятельности. На примере английского и немецкого языков доказана эффективность метода проектов для формирования иноязычной интерактивной компетентности студентов вузов.

**Ключевые слова:** интерактивная компетентность, познавательная деятельность, метод проектов, презентация, обучение во взаимодействии, лексико-грамматический материал, структурный компонент, интеракция, идентификация.

## SUMMARY

**Sali Olena.** Project activity as one of the main factors of forming foreign language interactive competence of students.

The article analyzes project activity as the main factor of forming foreign language interactive competence of students.. The basic types of competencies that constitute the integral system of education are determined. The cognitive activity of students is considered as the main condition for the formation of creativity in them. The author investigates development of cognitive activity of students through introduction of interactive techniques, the main of which is the method of projects. The main qualities that students must possess in order to find their place in life are highlighted. It is proved that the main idea of the teacher's interactive approach is to

*shift emphasis from different types of exercises to the active thinking activity of students and their interaction with the teacher and other students, which needs to be fluent in their design. The phenomenon of "learning through interaction" is analyzed. The article deals with the purpose, tasks, structure and stages of the project activity. On the basis of the English and German languages, the effectiveness of the method of projects for the formation of foreign interactive competence of students of higher education institutions has been proved. The article reveals the main drawbacks and advantages of the project activity. The process of organizing the project method, which consists of five stages, is considered. The basic requirements for using the project method are defined. The project activity is defined as one of the elements of the communicative approach, which consists of three components. It is determined that the main task of the method of projects is a concrete formulation of the problem on which students will work with interaction in the process of studying. The study was conducted with students of the second year of the Faculty of Foreign Languages of Ismail State Humanitarian University, their task was to prepare a project "Traditions, customs and holidays in English-speaking countries" and "Traditionen, Bräuche und Feiertage in den deutschsprachigen Ländern". During the academic year as part of familiarization with traditions and customs of the English-speaking and German-speaking countries, the students were offered material about holidays in these countries. The students themselves choose tradition or celebration that they liked the most and prepared a presentation, which included: the origins, key attributes and decorations, traditions associated with its celebration, festive attire, everyday habits. The project activity has opened up new skills and opportunities for students and increased their creative and intellectual potential.*

**Key words:** interactive competence, cognitive activity, project method, presentation, "learning through interaction", lexico-grammar material, structural component, interaction, identification.

УДК 378.22

Віталій Третько

Хмельницький національний університет

ORCID ID 0000-0003-3608-1378

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/306-315

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ

У статті обґрунтовано важливість інформаційно-аналітичної компетентності у професійній підготовці майбутніх економістів-міжнародників, здатних до пошуку, відбору, аналізу, переробки та структурування інформації за допомогою сучасних засобів інформаційних технологій. Визначено сутність поняття інформаційно-аналітична компетентність економіста-міжнародника, її компонентний склад і розглянуто основні проблеми щодо її формування. Проаналізовано специфіку професійної діяльності економіста-міжнародника в контексті глобалізаційних, інтеграційних процесів та вимог ринку праці. Обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування інформаційно-аналітичної компетентності економістів-міжнародників.

**Ключові слова:** економіст-міжнародник, компетентність, інформаційно-аналітична компетентність, формування інформаційно-аналітичної компетентності, педагогічні умови.

**Постановка проблеми.** Міжнародна економічна діяльність ґрунтується на принципово нових підходах і демонструє різноманіття еволюційних векторів розвитку – політичного, економічного, соціально-культурного й освітнього. Реформування національної системи вищої економічної освіти зумовило необхідність визначення нових пріоритетів і структурно-змістових змін, що суттєво вплинуло на цілі й завдання професійної підготовки фахівців міжнародних економічних відносин в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства. Усе більшого значення набуває питання підготовки майбутнього економіста-міжнародника до швидкого сприйняття й опрацювання значного масиву інформації, оволодіння сучасними засобами, методами і технологією роботи з інформаційними ресурсами. Одним із результатів сучасної економічної освіти є сформована на високому рівні інформаційно-аналітична компетентність (ІАК) випускника, яка забезпечує конкурентоздатність та можливість бути професійно мобільним на сучасному ринку праці (*Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 роки*).

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми формування ІАК та інформаційно-аналітичної діяльності представлені в наукових працях В. Бикова, В. Варенко, Н. Грицяк, В. Захарової, О. Назначило, Л. Панченко, Л. Петренко, С. Шевченка, В. Ягупова та ін. Різних аспектів інформаційно-аналітичної підготовки фахівців торкалися в своїх дослідженнях вчені Л. Астахова, І. Кузнецов, Ю. Курносов, П. Конотоп, Н. Сляднева. Наукову й практичну цінність становлять фундаментальні студії з вивчення проблем формування інформаційного освітнього простору В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, М. Жалдака, Гж. Кедровича, О. Кузнецова, А. Литвина, В. Монахова, Н. Морзе, Е. Полат, І. Роберт, О. Співаковського, Ю. Триуса та ін.

Об'єктивна потреба й соціальна значимість якісної професійної підготовки економістів-міжнародників в умовах інформаційного суспільства, актуальність питання ролі та місця сучасних інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності економістів-міжнародників, недостатня теоретична розробленість проблеми формування ІАК економістів-міжнародників і її впровадження в практичну діяльність закладів вищої освіти зумовили вибір проблеми й визначили **мету статті** – обґрунтувати практичні засади формування ІАК майбутніх економістів-міжнародників.

Під час дослідження використовувалися **теоретичні** (аналіз, синтез, індукція та дедукція, узагальнення) та **емпіричні методи** (анкетування, тестування, опитування, бесіди, спостереження), що дозволили визначити сутність, проаналізувати основні підходи та з'ясувати місце і роль ІАК економіста-міжнародника у процесі його фахової діяльності. Міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження засвідчує, що системний розвиток ІАК постає з позицій філософських, психологічних і педагогічних теорій. У межах філософської парадигми сучасного розуміння процесу системного розвитку ІАК майбутніх економістів-міжнародників обґрунтовано

загальносвітоглядну проблематику використання можливостей інформаційних ресурсів і комп'ютерної техніки в царині економічної освіти й міжнародної діяльності; трансформації змісту професійної підготовки економістів-міжнародників для формування нового світогляду, мислення й розвитку інтелекту; пошуку нових способів взаємодії «людина – машина».

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток сучасного інформаційного суспільства, всіх його структурних компонентів (науки, освіти, культури, виробничої сфери, інформаційних технологій) висуває підвищені вимоги до якості професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників як найважливішого чинника зростання ефективності діяльності. Майбутній економіст-міжнародник повинен мати фундаментальну теоретичну і практичну підготовку для виконання науково-дослідної, інформаційно-аналітичної та інноваційної діяльності. Крім того, особливе значення має розвинене вміння системно мислити, узагальнювати, аналізувати, сприймати інформацію, формулювати цілі, шукати шляхи правильного рішення міжнародно-економічних і дипломатичних проблем. У зв'язку з цим система вищої освіти повинна забезпечити необхідні умови для формування ІАК економістів-міжнародників, а саме, створити необхідне сучасне інформаційне освітнє середовище для пошуку, відбору, аналізу, переробки та структурування інформації за допомогою сучасних засобів інформаційних технологій. Особлива увага повинна акцентуватися на формуванні навичок і вмінь диференціації інформації; самостійного вибору й оцінки критеріїв, аналізу та інтерпретації різних точок зору; створення жорстких особистісних фільтрів, чітких способів відбору цінної інформації; складання алгоритмів пошуку та аналітико-синтетичної переробки, вилучення й перетворення інформації; поповнення і розвитку особистої системи знань (Баловсяк, 2004).

Професійна діяльність будь-якого фахівця в сучасних умовах інформатизації суспільства має яскраво виражений інформаційний характер і кінцевий успіх цієї діяльності буде залежати від успішності функціонування фахівця в інформаційному просторі. Отже, базовою складовою професійної діяльності економіста-міжнародника є інформаційна складова, яка відображає необхідність ефективного використання інформації для вирішення професійних завдань (Варенко, 2014; Захарова та Філіпова, 2013).

Поняття «компетентність» розглядається нами як здатність і готовність застосовувати знання, уміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі. Інформаційно-аналітична компетентність є складником професійної компетентності. Спираючись на поняття «компетентність» та «інформаційно-аналітична діяльність», ІАК економістів-міжнародників можна визначити як здатність і готовність застосовувати знання, уміння та особистісні якості в процесі аналітико-синтетичної обробки та переробки інформації різних видів і форм з метою отримання якісно нового знання для

оперативного забезпечення процесу прийняття рішень у різних сферах економічної та міжнародної діяльності (Алфеева Е. Л. та Алфеева М. В., 2011).

Професійна діяльність економіста-міжнародника передбачає прийняття правильних міжнародно-економічних рішень, що потребують умінь якісно аналізувати економічну інформацію та прогнозувати розвиток економічних тенденцій відповідно до розвитку міжнародних відносин. В умовах сучасного інформаційно-насиченого середовища одним із найбільш важливих видів діяльності майбутніх економістів-міжнародників є аналітична діяльність, яка спрямована як на вміння знаходити, оцінювати й використовувати у своїй професійній діяльності необхідну інформацію, так і аналізувати, структурувати інформацію, володіти методами її якісно-змістовного перетворення (Половенко, 2012). Відтак актуалізується необхідність формування аналітичного та прогностичного мислення (особистісний компонент), знання змісту економічної та міжнародної діяльності (когнітивний компонент); володіння аналітичними методами (функціональний компонент), здатність критично осмислювати інформацію економістів-міжнародників (інформаційний компонент). ІАК як інтегрована якість особистості, виявляється в його готовності швидко адаптуватися до мінливих умов міжнародної економічної діяльності, у здатності опановувати необхідні фахові знання міжнародного рівня, оволодівати новими технологіями для досягнення бажаного результату, а також зорієнтованість на навчання протягом усього життя. Вона поєднує здатність пристосовуватися до непередбачуваних змін суспільно-економічного та професійно-виробничого характеру, переходити з одного виду діяльності в економічній галузі до іншого, адекватно реагувати на динамічні зміни ринку праці, швидко адаптуватися до нових професійних вимог в умовах нестабільної економічної діяльності; готовність застосовувати набуті професійні знання й уміння в змінній професійній ситуації, мати навички комунікації професійною іноземною мовою та уміння використовувати ІКТ в професійній діяльності (Отрощенко, 2007, с. 79).

Формування ІАК економістів-міжнародників має бути спеціально організованим, цілеспрямованим процесом, що передбачає створення оптимальних *педагогічних умов*, серед яких нами визначено такі: посилення мотивації майбутніх економістів-міжнародників до використання інтернет-технологій; проектування інформаційного освітнього середовища для забезпечення системного розвитку інформаційної культури; використання вправ на розвиток швидкості та гнучкості аналітичного мислення студентів; трансформація змісту професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників на основі міжпредметної інтеграції; забезпечення професійного іншомовного самовдосконалення на основі застосування інноваційних форм організації навчання; удосконалення проектної діяльності майбутніх економістів-міжнародників. У статті ми акцентуємо увагу на найбільш важливих (Шевченко, 2017).

Обов'язковою умовою, що визначає ІАК економіста-міжнародника, є кваліфіковане володіння сучасними інформаційними технологіями. Ефективним способом досягнення цієї мети є створення відповідного інформаційного освітнього середовища, залучення студентів до різних видів навчально-пізнавальної і практико-орієнтованої діяльності з різнобічним використанням інформаційних технологій.

Дидактичні можливості засобів ІКТ для формування ІАК передбачають реалізацію принципу зв'язку теорії з практикою навчання; організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності; застосування інтернет-ресурсів (відеопрезентації, навчальні сайти, електронна пошта, інформаційний пошук у мережі, телеконференції тощо); поєднання різних типів вправ та активних методів навчання; забезпечення іншомовного професійного спілкування через створення професійних (виробничих) ситуацій на заняттях; використання ділових ігор, інтерактивних методів навчання, тренінгів тощо).

Як основний засіб організації інформаційного освітнього середовища використовується система управління навчанням «Moodle», що містить такі інтернет-ресурси, як електронні навчально-методичні комплекси дисциплін, аудіовідеоматеріали, інтернет-сайти, віртуальні співтовариства; до структури середовища відносимо матеріально-технічне, інформаційне, навчально-методичне забезпечення, нормативно-правову базу, ефективні засоби комунікації; цілеспрямована організація самоосвітньої діяльності студентів супроводжувана самостійним пошуком необхідних знань у гіпертексті, конструюванням певного власного освітнього середовища й індивідуальної освітньої траєкторії, постановкою (вибором) аналітично-орієнтованих задач, необхідністю ухвалення рішень щодо використання потенціалу середовища, виконання функцій управління власною діяльністю саморозвитку ІАК тощо. Ефективна співпраця досягається через створення атмосфери доброзичливості, взаємопідтримки та взаємоповаги у взаємодії педагогів і студентів, студентів між собою, а також з іншими членами інформаційного середовища на тлі спільного виконання завдань, набуття досвіду використання ІКТ.

Використання сучасних засобів ІКТ передбачає активне застосування пошукових систем мережі Інтернет (соціальних пошукових систем, щоденників, закладок, фото та відеосервісів), електронних банків інформації (електронних підручників, енциклопедій, навчально-методичних комплексів), електронної пошти; залучення студентів до участі в телеконференціях, веб-конференціях, форумах, чатах для оптимізації навчально-пізнавальної діяльності й забезпечення комп'ютерної комунікації між суб'єктами освітнього процесу. Це актуалізує перехід до особистісно орієнтованого навчання, який умотивовує розроблення типології структур індивідуальних систем професійних моделей підготовки

майбутніх економістів-міжнародників, пошук методів виявлення цих моделей, розроблення критеріїв і методик діагностики з використанням засобів ІКТ. Ефективність реалізації ІКТ стає можливою завдяки взаємоузгодженню трьох сфер їхнього застосування – аудиторних занять (педагогічні програмні засоби), електронних бібліотек (мультимедійні засоби, електронні підручники, енциклопедії, бази даних), Інтернет (соціальні сервіси, електронна пошта, скайп, телеконференції, чати, блоги, гіпертекстове середовище Вікі-Вікі тощо) (Білоус, 2014).

Посилення мотивації майбутніх економістів-міжнародників до використання інтернет-технологій передбачає максимальну увагу до індивідуальних освітніх можливостей, здатності саморозвиватися, потреб, бажань, мотивів, інтересів, професійних намірів та установок студентів для провадження ІАК в освітньому й професійному середовищі. Важливе значення має використання інтерактивних методів та організаційних форм навчання для розвитку навчально-інформаційних умінь, інформаційної готовності до професійного самовдосконалення у сфері цифрових технологій і саморозвитку (проблемні лекції, «мозковий штурм», тренінги із провідними фахівцями-практиками, презентації, проекти, обговорення інформації в електронних газетах і журналах).

Модернізація змісту професійної підготовки економістів-міжнародників має здійснюватися з урахуванням розвитку інформаційного лідерства держави, активною діяльністю відповідних інформаційно-аналітичних, PR-інституцій, а також інституцій, відповідальних за національну й міжнародну інформаційну безпеку. Зміст має розроблятися як комплексна цільова програма, орієнтована на кінцеві результати. Оскільки ІАК є інтегральною характеристикою особистості, компоненти якої стосуються роботи з інформаційними та комп'ютерними технологіями і телекомунікаціями в професійній діяльності і в повсякденному житті, то зміст навчальних дисциплін повинен бути спрямований на досягнення цього результату. Обов'язковим елементом змісту навчання має стати вирішення завдань з професійної сфери вже з перших кроків вивчення дисциплін комп'ютерного циклу. Крім цього, їх невід'ємною частиною має стати використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій на заняттях з професійно-орієнтованих дисциплін. Відповідно зміст освіти повинен мати інтегрований та міждисциплінарний характер, сприяти формуванню таких навичок: володіння основними методами, способами й засобами отримання, зберігання, переробки інформації; навичок роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією; навичок роботи з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах; здатність використовувати сучасні технічні засоби і інформаційні технології для вирішення комунікативних, аналітичних та дослідницьких завдань. Очевидно, що ці навички формуються, перш за все, при засвоєнні різних

інформаційних дисциплін. Суттєву роль відіграють дисципліни, що формують аналітичну складову професійної компетентності, яка передбачає сформованість таких навичок: використання сучасних методів аналізу і прогнозування подій у сфері міжнародних економічних відносин, здатності приймати оптимальні рішення. Вони є полем і платформою застосування нових методів, прийомів і форм роботи; технологій, які розвивають, пізнавальну, комунікативну та особистісну активність студентів, уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі, здійснювати оптимальний відбір інформації, здатність абстрагуватися від традиційних установок і адекватно оцінювати інноваційні процеси в науці, технології, економіці, міжнародних відносинах. Все це сприяє виробленню відповідної організації інтелектуальної діяльності та стилю мислення, формуванню інформаційно-аналітичної компетентності (Половенко, 2012).

Удосконалення проектної діяльності майбутніх економістів-міжнародників відбувається на основі використання проектної технології навчання з інформаційною підтримкою. Переконані, що застосування проектної технології сприяє розвитку пізнавальних аналітичних навичок студентів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, а також мобілізації її внутрішнього ресурсу для реалізації власних рішень, поступального збільшення особистісного потенціалу, розвитку критичного та інформаційно-творчого аналітичного мислення. Нами розроблено комплексні мультимедійні й телекомунікаційні проекти (дослідницькі, інформаційні, прикладні), виконання яких сприяє розвитку вмінь структурувати інформацію, інтерпретувати факти, робити висновки, формувати власні судження, працювати з текстовою, числовою та графічною інформацією, готувати дизайн презентації, створювати ієрархічну структуру всієї інформації в тексті, робити розрахунок анімації, застосовувати технології гіпертексту для створення меню та кнопок переходу. Проектна діяльність передбачає спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову роботу студентів, організовану на ґрунті комп'ютерної телекомунікації, що має загальну проблему, мету, узгоджені методи та способи розв'язання проблеми, спрямовану на досягнення спільного результату. Підвищенню ефективності проектної діяльності, розвитку інформаційно-аналітичної діяльності сприяють веб-квести, кейс-технології, «Mindjet Mind Manager», «Live Spaces» та «Windows Live Writer» сервіси (створення записів блогосфери та управління ними) (Ягупов, 2014).

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Підсумовуючи зазначимо, що формування ІАК майбутніх економістів-міжнародників є однією з актуальних проблем у педагогічній теорії та практиці, що вимагає подальшого вивчення й вирішення. Очевидною є суспільна потреба в підвищенні якості процесу інформатизації економічної освіти: удосконаленні методології і стратегії відбору змісту, методів та форм



навчання, що відповідають завданням професійної діяльності майбутнього економіста-міжнародника в умовах інформаційного середовища; проектуванні й реалізації науково-методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, формування інформаційної та комп'ютерної грамотності, активності, толерантності, гнучкості, аналітичного мислення, інформаційної рефлексії й відповідальності; створенні та застосуванні засобів ІКТ, що забезпечують функції збирання, продукування, накопичення, зберігання і передавання інформації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алфеева, Е. Л., Алфеева, М. В. (2011). Структурирование ключевых компетенций для подготовки студентов к информационно-аналитической деятельности. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. Москва: Московский государственный университет (Alfieieva, E. L., & Alfieieva, M. V. (2011). Structuring core competencies with the aim to prepare students for information and analytical activities. *Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference on Modern Information Technologies and IT Education*. Moscow: Moscow State University).
2. Баловсяк, Н. В. (2004). Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 21-28 (Balovsiak, N. V. (2014). Information competency of the specialist. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 5, 21-28).
3. Варенко, В. М. (2014). Інформаційно-аналітична діяльність. Київ: Університет «Україна» (Varenko, V. M. (2014). *Information and analytical activity*. Kyiv: University "Ukraine").
4. Захарова, В. І., Філіпова, Л. Я. (2013). Основи інформаційно-аналітичної діяльності. Київ: ЦУЛ (Zakharova, V. I., Filipova, L. Ya. (2013). *The principles of information and analytical activity*. Kyiv: Centre of Educational Literature).
5. Отрошенко, Л. С. (2007). Професійна компетентність майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю: теоретичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 1, 71-84 (Otroshchenko, L. S. (2007). Professional competency of future specialists in foreign trade: theoretical aspect. *Pedagogical process: theory and practice*, 1, 71-84).
6. Половенко, Л. П. (2012). Аналітична компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців з економічної кібернетики. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 1, 81-90 (Polovenko, L. P. (2012). Analytical competency as a key component of professional competency of future specialists in economic cybernetics. *Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology*, 1, 81-90).
7. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007-2015 роки. Закон України (2017). *Відомості Верховної Ради України*, 11 (12), 123-124 (On the Basic Principles of the Information Society Development for 2007-2015: The Law of Ukraine. (2007). *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*, 11 (12), 123-124).
8. Білоус, О. В. (2014). Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору. Київ: Атака (Bilous, O. V. (2014). *Forming information and communication competencies in the context of the European integration processes with the aim to create information educational space*. Kyiv: Ataka).
9. Шевченко, В. М. (2017). Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх фахівців з обліку та оподаткування в процесі професійної

підготовки. *Молодий вчений*, 48, 297-302 (Shevchenko, V. M. (2017). Forming information and analytical competency in future specialists in accounting and taxation during professional training. *Young Scientist*, 8 (48), 297-302).

10. Ягупов, В. В. (2014). Методологія діагностування інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійних навчальних закладів. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: перспективи та реалії* 5, 274-279 (Yahupov, V. V. (2014). Methodology for identifying information and analytical competency in leaders of professional education institutions. *Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series No 5: Pedagogical Sciences: Prospects and Realities*, 2, 274-279).

## РЕЗЮМЕ

**Третьюко Виталий.** Формирование информационно-аналитической компетентности будущих экономистов-международников.

В статье обоснована важность информационно-аналитической компетентности в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников, способных к поиску, отбору, анализу, переработке и структурированию информации с помощью современных средств информационных технологий. Определена сущность понятия информационно-аналитическая компетентность экономиста-международника, ее компонентный состав и рассмотрены основные проблемы по ее формированию. Проанализирована специфика профессиональной деятельности экономиста-международника в контексте глобализационных, интеграционных процессов и требований рынка труда. Обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования информационно-аналитической компетентности экономистов-международников.

**Ключевые слова:** экономист-международник, компетентность, информационно-аналитическая компетентность, формирование информационно-аналитической компетентности, педагогические условия.

## SUMMARY

**Tretko Vitaliy.** Forming the informational and analytical competence of future economists in international relations.

The article substantiates the importance of informational and analytical competence in training of the future economists in international relations who are capable of searching, selecting, analyzing, processing and structuring information with the help of modern means of information technologies. The essence of the concept of informational and analytical competence of economists in international relations, its component composition and the main problems with its formation are considered. The specifics of the professional activity of economists in international relations in the context of globalization, integration processes and labor market requirements are analyzed. The pedagogical conditions that ensure the effectiveness of forming the informational and analytical competence of economists in international relations (strengthening the motivation of future economists in international relations to use Internet technologies; designing an informational educational environment for ensuring the systematic development of information culture; using exercises for development of the speed and flexibility of student's analytical thinking; transformation of the content of training of future economists in international relations on the basis of interdisciplinary integration; providing professional foreign language self-improvement through application of innovative forms of learning; improving the project activity of future economists in international relations). The importance of using information resources for the formation of informational and analytical competence of future economists in international relations is emphasized.

*It has been summarized, that the problem of forming informational and analytical competence of future economists in international relations is one of the pressing problems in pedagogical theory and practice, which requires further study and decision. The trends to improve the quality of the process of informatization of economic education are highlighted: to improve the methodology and strategies for selecting the content, methods and forms of education that correspond to the tasks of the future economists in international relations in the conditions of the information environment; designing and implementing scientific and methodological educational systems focused on the development of intellectual potential of students, formation of informational and computer literacy, activity, tolerance, flexibility, analytical thinking, information reflection and responsibility; creation and application of ICT tools that provide the functions of collecting, producing, storing, and transmitting information.*

**Key words:** *economists in international relations, competence, informational and analytical competence, formation of informational and analytical competence, pedagogical conditions.*

УДК 378:373.2-051]:355.4(477)-057.36

**Вікторія Удот**

Східноєвропейський національний  
університет імені Лесі Українки

ORCID ID 0000-0002-7737-8517

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/315-326

## **ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

*У статті науково обґрунтовано та графічно представлено структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій, яка складається із п'яти блоків: цільового, методологічного, змістового, процесуального та результативного. Автором проаналізовано підходи провідних науковців до категорій «модель» і «моделювання» та сформульовано власні визначення цих понять. Узагальнено вимоги, які забезпечують відповідність структурно-функціональної моделі цілям моделювання й ефективності її функціонування.*

**Ключові слова:** *взаємодія, вихователь, заклад дошкільної освіти, метод моделювання, модель, професійна підготовка, родина учасника бойових дій, структурно-функціональна модель.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з соціально-політичною ситуацією в нашій державі стрімко збільшується кількість родин, члени яких брали/беруть участь у бойових діях, а також сирітських родин (унаслідок загибелі членів родин). Таке становище в родині впливає великою мірою на виховання, формування та розвиток особистості дитини, особливо дошкільного віку. Вихователі закладів дошкільної освіти разом з батьками (членами родин) повинні сприяти гармонійному розвитку дошкільника. Для цього педагогам необхідно враховувати особливості, проблеми та

потреби таких родин. У зв'язку з цим помітні слабкі місця професійної підготовки вихователя.

З огляду на це, виникає необхідність функціонування нової моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій (далі РУБД). Зважаючи на сучасні досягнення системи освіти, В. А. Ковальчук вважає, що структурними елементами сучасної моделі професійної підготовки майбутнього педагога мають бути: оновлений зміст освіти на основі міждисциплінарності та інтегративності, нова організація освітнього простору, що характеризується параметрами нелінійності, мобільності, з орієнтацією на побудову студентами індивідуальних освітніх маршрутів, включення роботодавців у процес підготовки педагога. Позиція студента має відображати позицію суб'єкта свободи, вибору й відповідальності (Ковальчук, 2015, с. 83–90). Це можливо за умови підходу до формування майбутнього вихователя як педагога-фахівця, який вирізняється спеціальними професійними якостями й уміннями, який здатен адекватно реагувати на нестандартні ситуації, універсалізмом, достатнім орієнтуванням у педагогічній взаємодії для розв'язання професійних завдань.

**Аналіз актуальних досліджень.** Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях (В. Гриньова, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, О. Карпенко, В. Краєвський, Є. Лодатко, А. Новіков, С. Сисоєва, В. Чайка, Л. Ядвиршис та ін.), зокрема, моделювання професіограми майбутнього педагога (В. Беспалько, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, Р. Скульський та інші вчені).

С. Архангельський, І. Блауберг, С. Вітвицька, В. Глушков, Т. Гуменюк, М. Кларін, Г. Суходольський, Є. Романов у своїх дослідженнях звертаються до проблеми моделювання педагогічних процесів.

Різні аспекти підготовки майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти з використанням методу моделювання розглядали у своїх дослідженнях Ю. Галагузова, В. Безруков, В. Кушнір, О. Попович та ін. Проте, спеціальних досліджень, у яких розглядалися б моделі чи педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД, знайдено не було.

**Метою статті** є побудова структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій

**Методи дослідження,** що були використанні в ході написання цієї публікації, включають: аналіз наукової літератури, систематизація, узагальнення, порівняння, моделювання.

**Виклад основного матеріалу.** Для підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій одним із дослідницьких завдань була розробка моделі, яка б відтворювала

процес формування когнітивного, мотиваційного, інструментального та операційного компонентів готовності.

Постійне використання методу моделювання в педагогічних дослідженнях спонукало до виокремлення значної кількості визначень поняття «модель».

Варто зауважити, що модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми чи фізичної конструкції, знакових форм чи формул, який відображає в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами досліджуваного об'єкта (Бешенков, 2002); у філософському розумінні – це уявно представлена або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження й здатна замінити його так, що її вивчення дасть нову інформацію про цей об'єкт; дає змогу чітко визначати структурні компоненти, розглядати зв'язки між ними (Штофф, 1972).

В українському педагогічному словнику немає чіткого визначення терміну «модель». Проте запропоновано тлумачення поняття «моделі навчальні» – навчальні посібники, які є умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню подібність або пропорції частин при певній схематизації та й умовності засобів зображення (Гончаренко, 1997, с. 213).

Категорія «модель» тісно пов'язана з «моделюванням». С. Гончаренко визначає педагогічне моделювання як науково обґрунтоване конструювання, яке відповідає заданим вимогам і наміченій до побудови в близькому або віддаленому майбутньому моделі досліджуваного педагогічного процесу, ізоморфної реальному об'єкту з погляду властивостей, які вивчаються в ході педагогічного експерименту (Гончаренко, 2011, с. 342). Метою педагогічного моделювання, на думку науковця, є виявлення можливостей удосконалення навчально-виховного процесу, пошуку резервів підвищення його ефективності та якості на основі аналізу моделі.

Н. Урум метою моделювання вважає побудову цілісної системи такої підготовки, що дає змогу розглянути її основні складові – цілепокладання, структурування педагогічного процесу, створення педагогічних умов для використання відповідних методів, засобів формування готовності майбутнього педагога до відповідної діяльності (Урум, 2008, с. 89).

Відповідно до завдань дослідження вважаємо за доцільне обґрунтувати розуміння поняття «модель» і дати власне трактування процесу моделювання, що забезпечить чітке створення аналогу досліджуваного процесу й можливість його поетапного конструювання. Згідно з наведеними вище визначеннями, під «моделлю» ми розуміємо узагальнену схему, яка відображає суттєві зв'язки між структурними компонентами, що забезпечують підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Що ж до визначення поняття «моделювання», то в його основу ми

вкладаємо – конструювання, створення педагогічно-обґрунтованої, цілісної схеми взаємопов'язаних компонентів. Отже, моделювання є обов'язковою частиною досліджень і розробок, а його результатом є модель.

У процесі створення моделі підготовки вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій ми дотримувалися вимог, які, на думку науковців, забезпечують її відповідність цілям моделювання та ефективність функціонування:

- інгерентність, тобто необхідність достатньою мірою узгоджувати створювану модель із середовищем, у якому їй належить функціонувати;
- модель має відповідати об'єкту, що моделюється, і бути в змозі його замінити;
- простота: у своєму змісті модель повинна включати найбільш істотні якості або характеристики досліджуваного процесу;
- педагогічна модель повинна містити характеристики, що мають позитивний вплив на якість освітньої діяльності та на особистість кожного суб'єкта освітнього процесу;
- чіткість і лаконічність з достатнім ступенем деталізації;
- адекватність, тобто її повнота, точність, істинність дають можливість досягти поставленої мети;
- легкість і доступність у використанні;
- модель та її структурні складові повинні підлягати діагностуванню та контролю на всіх стадіях освітньої роботи;
- модель повинна забезпечувати не лише контроль за процесом, а й можливості активного втручання з метою корекції процесу (Новиков, 2004; Липский, 2004).

Ефективність функціонування будь-якої моделі залежить і від чіткого дотримання певних етапів її створення. Для відтворення алгоритму створення моделей ми звернулися до висновків досліджень К. Масленнікової. Науковець у структурі моделювання виділяє чотири етапи:

1) постановка завдання (визначення місця та ролі досліджуваного об'єкта в системі освіти);

2) створення та вибір моделі з метою вивчення оригіналу (побудова системи компонентів структури досліджуваного об'єкту);

3) вивчення моделі (установлення взаємозв'язків між компонентами системи);

4) перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал (узагальнення результатів та прогнозування змін щодо поведінки досліджуваного об'єкта) (Масленнікова, 2011).

Варто зауважити, що Т. М. Шкваріна пропонує на завершальному етапі виконувати практичну перевірку одержаних за допомогою моделювання знань і їх використання для узагальнення теорії об'єкта чи управління ним (Шкваріна, 2008, с. 103).

Аналізуючи дані провідних педагогічних досліджень, ми виявили, що найбільш вживаними педагогічними моделями є структурні, функціональні, системно-функціональні, структурно-функціональні, структурно-змістові та концептуальні моделі, які відображають систему взаємозв'язків між компонентами моделі та її характерні особливості.

Найбільш доцільним, з огляду на особливості нашого предмета дослідження, вважаємо використання структурно-функціональної моделі. Дана модель включає в себе опис структури та змісту педагогічного явища в їх взаємозв'язку та дає змогу визначити зміст діяльності педагога, методологічні підходи, методи й засоби реалізації поставленої мети.

Розглянемо модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій (рис. 1). У своєму дослідженні ми виокремили такі структурні блоки розробленої нами моделі: цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний та результативний. Охарактеризуємо кожен із них.

Цільовий блок моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД представлений такими компонентами: мета підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД, завдання підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД та принципи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД.

Оновлення вимог до професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти, у зв'язку з соціально-політичною ситуацією в країні, збільшенням кількості родин учасників бойових дій, окреслили мету структурно-функціональної моделі: підготувати майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. На основі загальної мети визначаються завдання, реалізація яких наближає до бажаного результату. Окрім того, постійно розширюються обсяги інформації, змінюються суспільні вимоги до вихователя та практики педагогічної діяльності, розробляються нові навчальні програми, створюються нові технології навчання й виховання, педагогічна наука йде вперед, що обумовлює необхідність постійної конкретизації цілей і врахування як суспільних, так і особистісних потреб майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є відкритою моделлю, що свідчить про її тісний взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, який забезпечує врахування змін суспільного характеру щодо вимог до сучасного вихователя, змін і досягнень практики дошкільної освіти та змін і потреб особистості – молодшої людини, яка на даний момент навчається, а надалі прагне бути компетентним вихователем дітей дошкільного віку. Означений зв'язок має прояв і через цілі підготовки майбутніх вихователів, але в їх формулюванні слід урахувати потреби студентів.

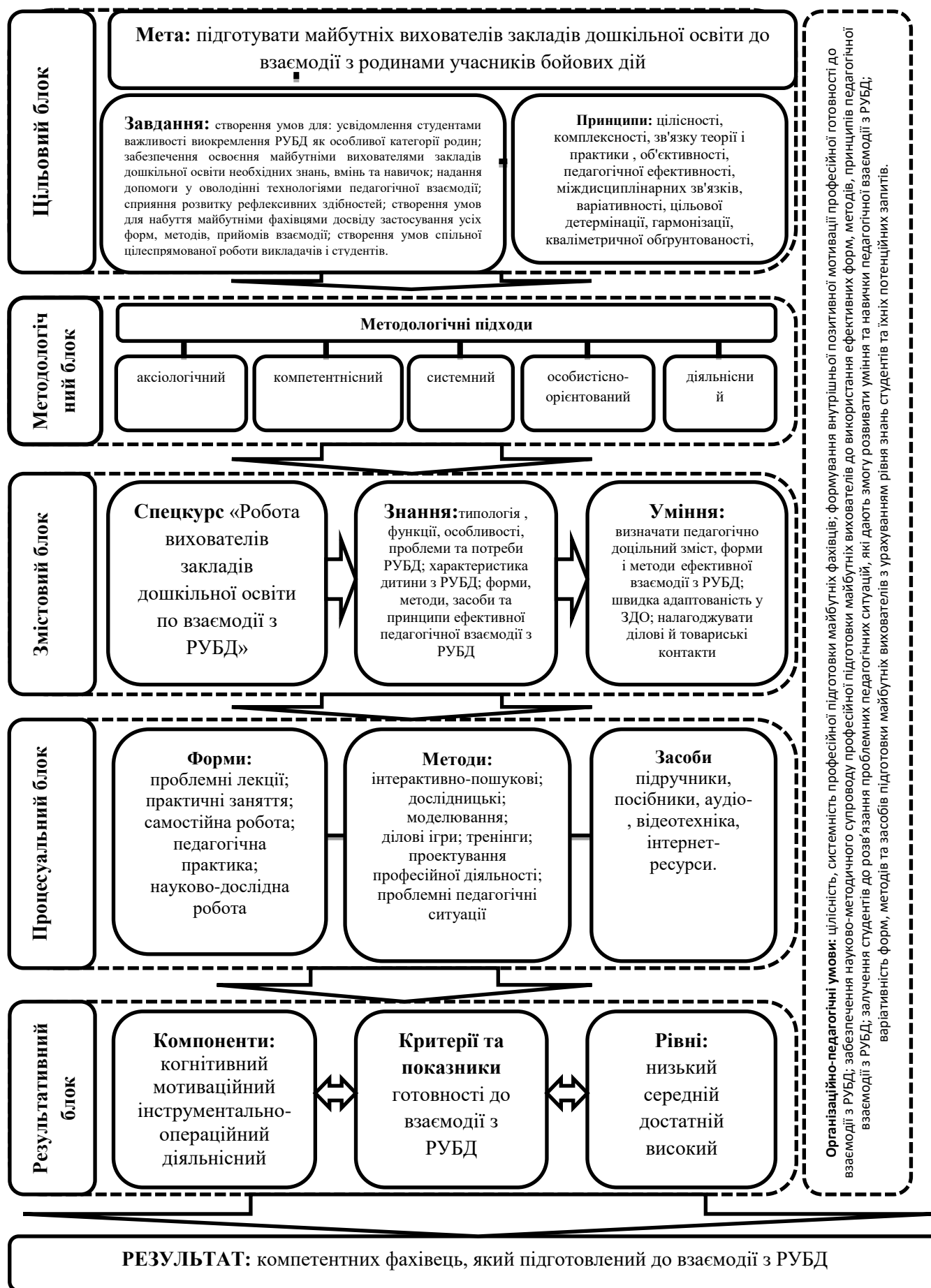


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій



Таким чином, у меті відображено кінцевий результат підготовки (компетентний фахівець, який здатний до педагогічної взаємодії з РУБД, володіє ефективними формами, методами та прийомами), а через завдання вони конкретизуються відповідно до певних умов. Тобто, у завданнях відображається та сама мета, але вже у проблемній ситуації й розкриває комплекс дій та рішень, які слід виконати і прийняти для досягнення визначених цілей.

До завдань підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД ми відносимо:

- створення умов для усвідомлення студентами важливості виокремлення РУБД як особливої категорії родин дітей дошкільного віку, які потребують спеціальної уваги та підтримки, мотивація їх на здійснення ефективної педагогічної взаємодії з даною категорією родин;
- забезпечення освоєння майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти необхідних знань, умінь та навичок для здійснення ефективної педагогічної взаємодії з різними типами РУБД (родина загиблого учасника бойових дій; родина, член/члени якої перебувають у зоні бойових дій; родина, член/члени якої повернулися з зони бойових дій);
- надання допомоги в оволодінні технологіями педагогічної взаємодії, роботи з інформацією та інформаційними джерелами;
- сприяння розвитку рефлексивних здібностей у процесі педагогічної взаємодії майбутніх вихователів з РУБД;
- створення умов для набуття майбутніми фахівцями досвіду застосування всіх форм, методів, прийомів взаємодії (у навчальному процесі, під час педагогічної практики, самостійної роботи, спілкуванні, соціальних контактів та ін.);
- створення умов спільної цілеспрямованої роботи викладачів і студентів у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Реалізація встановлених мети та завдань має здійснюватися на основі визначених нами принципів підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Це принципи цілісності вивчення проблем, комплексного використання методів, зв'язку теорії і практики, об'єктивності, педагогічної ефективності, міждисциплінарних зв'язків, адекватності, варіативності, генетичної обумовленості, цільової детермінації, гармонізації, кваліметричної обґрунтованості, системності, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх вихователів.

Методологічний блок містить методологічні підходи, які є підґрунтям формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. У дослідженні процес підготовки майбутніх педагогів до взаємодії ґрунтується на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких ми виокремлюємо:

- аксіологічний – спонукає під час відбору змісту, методів, форм підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД урахувати ціннісні орієнтації студентів;

- діяльнісний – передбачає таку організацію навчання й виховання, за якої майбутній педагог діє з позиції активного суб'єкта пізнання, у якого цілеспрямовано формуються навчальні вміння стосовно педагогічної взаємодії, планування етапів взаємодії, її виконання та регулювання;

- компетентнісний – шляхом реалізації цього підходу у студентів розвивається професійна компетентність, до складу якої входять уміння взаємодіяти з РУБД;

- особистісно-орієнтований – забезпечує орієнтування на особистість кожного студента у підготовці до взаємодії з РУБД; спрямований на таку взаємодію суб'єктів навчального процесу, яка сприятиме особистісному зростанню майбутнього педагога;

- системний – забезпечує дослідження педагогічної взаємодії вихователя з РУБД як багатоаспектного поняття, до складу якого входять взаємопов'язані й взаємозалежні елементи; процес підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД є педагогічною системою.

Змістовий блок моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відображає компоненти, що складають зміст цієї підготовки, тобто зміст роботи, яка забезпечує ефективну педагогічну взаємодію майбутніх педагогів з РУБД. В основу зазначеного блоку покладено розроблений нами спецкурс «Робота вихователів закладів дошкільної освіти по взаємодії з РУБД», який буде реалізовуватися на етапі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД. Дана програма створена відповідно до авторської структурно-логічної схеми «Взаємодія вихователя з родиною учасника бойових дій» (представлена в попередніх дослідженнях). Мета вивчення курсу полягає у професійній підготовці вихователя до взаємодії з РУБД, культури взаємодії та професійно-значущих і професійно-особистісних якостей. Наступним компонентом змістового блоку є знання, які здобуваються під час реалізації даного спецкурсу про типологію, функції, особливості, проблеми та потреби РУБД; характеристику дитини, яка виховується в РУБД; форми, методи, засоби та принципи ефективної педагогічної взаємодії з РУБД. На основі здобутих знань та під час проведення практичних занять формуються вміння у студентів: визначати педагогічно доцільний зміст, форми та методи ефективної взаємодії з РУБД; налагоджувати ділові й товариські контакти; швидка адаптованість у ЗДО тощо.

Складові елементи процесуального блоку моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД вміщують інструментарій реалізації цілей та змісту моделі. Даний блок включає такі компоненти: форми, методи та засоби. До оптимальних форм підготовки ми

відносимо: проблемні лекції, практичні заняття, самостійну роботу, педагогічну практику, науково-дослідну роботу. Ефективними методами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД вважаємо: інтерактивно-пошукові, дослідницькі, моделювання, ділові ігри, тренінги, проектування професійної діяльності, проблемні педагогічні ситуації. Для підсилення ефективності використання форм та методів пропонуємо застосування таких засобів, як підручники, посібники, аудіо-, відеотехніка, інтернет-ресурси.

Результативний блок моделі формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, відображений нами у відповідній моделі (рис. 1), показує рівень їх готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій. Цей блок включає такі складові: компоненти готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД (когнітивний, мотиваційний, інструментальний, діяльнісний); критерії та показники готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД; рівні готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД (низький, середній, оптимальний, високий).

Ефективність та результативність процесу професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД залежить від комплексу засобів – педагогічних умов. Умовами успішної реалізації представленої моделі визначено:

- цілісність, системність професійної підготовки майбутніх фахівців;
- формування внутрішньої позитивної мотивації професійної готовності до взаємодії з РУБД;
- забезпечення науково-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів до використання ефективних форм, методів, принципів педагогічної взаємодії з РУБД;
- залучення студентів до розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, які дають змогу розвивати вміння та навички педагогічної взаємодії з РУБД;
- варіативність форм, методів та засобів підготовки майбутніх вихователів з урахуванням рівня знань студентів та їхніх потенційних запитів.

Варто зауважити, що впровадження педагогічних умов ми розглядаємо як спеціально сконструйований процес, що слугує основою реалізації розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з РУБД з метою виявлення її ефективності.

**Висновки.** Отже, модель підготовки майбутнього вихователя до взаємодії з родинами учасників бойових дій спрямована на перспективу, її результат – компетентний фахівець – вихователь закладів дошкільної освіти, який буде обізнаний з особливостями, проблемами та потребами РУБД, буде володіти ефективними формами, методами, та засобами педагогічної взаємодії, що допоможе йому підтримувати високий рівень компетентності впродовж професійної діяльності.

Важливо зазначити, що всі компоненти запропонованої моделі тісно взаємопов'язані й у результаті взаємодії забезпечують досягнення визначеної мети, тобто певного рівня підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

Запропонована модель є відкритою й динамічною, оскільки тісно взаємопов'язана із зовнішнім середовищем (соціально-політичною ситуацією в країні, збільшенням кількості військовослужбовців, які беруть участь у бойових діях як в Україні, так і в інших державах, збільшенням кількості осиротілих дітей, зокрема дошкільного віку). Ці чинники зумовлюють постійне підвищення вимог до компетентності вихователя, яка повинна швидко оновлюватися й розширюватися, а також повинні вдосконалюватися методи і технології навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти.

**Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо** в упровадженні експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій у роботі зі студентами педагогічного факультету.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бешенков, С. А. (2002). *Моделирование и формализация*. Москва (Beshenkov, S. A., (2002). *Modeling and formalization*. Moscow).
2. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Rivne).
3. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv).
4. Ковальчук, В. А. (2015). Концептуальні положення моделі освітньо-виховної системи сучасної школи. *Сталий розвиток: проблеми та перспективи*, 83–90 (Kovalchuk, V. A (2015). Conceptual regulations of the educational system model of the modern school. *Stable development: problems and perspectives*, 83-90).
5. Липский, И. А. (2004). *Социальная педагогика: Методологический анализ*. Москва (Lipskii, I. A. (2004). *Social pedagogy: Methodological analysis*. Moscow).
6. Масленнікова, К. С. (2011). Прогностична модель формування професійної компетентності майбутніх економістів та її експериментальна перевірка. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 45, 43-49 (Maslennikova, K. S. (2011). Prognostic model of the professional competence formation of future economists and its experimental verification. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 45, 43-49).
7. Новиков, А. М. (2004). *Образовательный проект: методология образовательной деятельности*. Москва (Novikov, A. M. (2004). *Educational project: methodology of educational activities*. Moscow).
8. Урум, Н. С. (2008). *Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Urum, N. S. (2008). *Future teachers training in order to ensure healthy lifestyles of junior pupils* (PhD thesis). Kyiv).
9. Шкваріна, Т. М. (2008). Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників. *Вісник Житомирського державного університету*, 103, 102-105 (Shkvarina, T. M. (2008). Content model of the teacher training for the

implementation of foreign language education for preschoolers. *Bulletin of Zhytomyr State University*, 103, 102-105).

10. Штофф, В. А. (1972). *Введение в методологию научного познания*. Ленинград (Stoff, V. A. (1972). *Introduction to the scientific knowledge methodology*. Leningrad).

## РЕЗЮМЕ

**Удот Виктория.** Обоснование структурно-функциональной модели профессиональной подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к взаимодействию с семьями участников боевых действий.

В статье научно обоснована и графически представлена структурно-функциональная модель профессиональной подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к взаимодействию с семьями участников боевых действий, которая состоит из пяти блоков: целевого, методологического, содержательного, процессуального и результативного. Автором проанализированы подходы ведущих ученых к категориям «модель» и «моделирование» и сформулированы собственное определение этих понятий. Обобщены условия, обеспечивающие соответствие структурно-функциональной модели целям моделирования и эффективности ее функционирования.

**Ключевые слова:** взаимодействие, воспитатель, заведение дошкольного образования, метод моделирования, модель, профессиональная подготовка, семья участника боевых действий, структурно-функциональная модель.

## SUMMARY

**Udot Victoria.** The basis of the structural and functional model of professional training of future pre-school institutions teachers for interaction with combatants' families.

*The purpose of the article is to substantiate the structural and functional model of training of future pre-school institutions teachers to interact with the combatants' families. Research methods used for writing this publication: analysis of scientific literature, systematization, synthesis, comparison, modeling.*

*In the article the structural and functional model of professional training for interaction with combatants' families is scientifically substantiated and graphically represented. The above-mentioned model consists of five blocks: purposeful, methodological, content, procedural and effective. The author analyzes the approaches of leading scholars to the categories of "model" and "modeling" and formulates definition of these concepts. The requirements, which ensure the conformity of the structural and functional model with the objectives of modeling and the efficiency of its functioning, are generalized. The organizational and pedagogical conditions are outlined. It serves as the basis for realization of the model of professional training of future teachers, developed by the author, for interaction with combatants' families in order to identify its effectiveness.*

*The model of training of the future teachers for interaction with combatants' families is aimed at the prospect, its result is an experienced specialist – a teacher of the pre-school education institutions, who will be familiar with the features, problems and needs, will have effective forms, methods, and means of pedagogical interaction maintains a high level of competence during professional activity. The offered model is open and dynamic because it is closely connected with the environment: the socio-political situation in the country, the increase in the number of military personnel participating in hostilities in Ukraine and in other states, an increase in the number of orphaned children, in particular of pre-school age. These factors lead to a continuous increase in the requirements for the teacher's*

*competence, which must be quickly updated and expanded, as well as the methods and technologies of training future specialists in pre-school education should be improved.*

*The prospects of further research are seen in introducing an experimental model of training of future pre-school educational establishments teachers for interaction with combatants' families while working with students of Pedagogical Faculty.*

**Key words:** *interaction, educator, pre-school education institution, method of modeling, model, professional training, combatant's family, structural and functional model.*

УДК 378.147

**Тетяна Фоменко**

Сумський національний

аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-3048-7097

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/326-336

## **УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС АГРАРНИХ ВИШІВ**

*У статті охарактеризовано особливості інноваційних технологій, доцільність їх упровадження в освітній процес аграрних вишів. Виокремлено основні інтерактивні технології, які необхідно використовувати, щоб досягти ефективних результатів під час вивчення іноземної мови. Розглянуто можливості та практичне значення використання веб-квестів і тренінгів. У результаті дослідження встановлено, що застосування зазначених інтерактивних методів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів; підвищує їхню мотивацію до іншомовної діяльності; сприяє розвитку навичок міжособистісного й професійного спілкування; удосконалює соціально значущі та професійно важливі особистісні якості майбутніх аграріїв.*

**Ключові слова:** *інноваційні технології, інтерактивні методи, майбутні аграрії, іноземна мова, пізнавальна діяльність, професійне спілкування, веб-квест, тренінг.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап соціально-економічного розвитку України вимагає значного підвищення кадрового потенціалу країни на основі інновацій у системі освіти, важливим складником якої є підвищення якості професійної підготовки майбутніх аграріїв. В умовах модернізації вищої, зокрема аграрної, освіти впровадження інноваційних технологій в освітній процес набуває все більшого поширення, що уможливлює забезпечення якісно нового рівня підготовки майбутніх фахівців.

Безперечно, рівень підготовки майбутніх аграріїв має відповідати сучасним вимогам роботодавців і міжнародного ринку праці. Агропромислового комплексу потрібні фахівці, які володіють не лише найсучаснішим професійним досвідом, але й іноземною мовою з метою комунікації і задля самовдосконалення як особистості. Знання іноземної мови підвищує конкурентоспроможність і мобільність фахівців, є

важливим для отримання престижної роботи та кар'єрного зростання. Відповідно до сучасних вимог, окрім професійних компетенцій, у майбутніх аграріїв потрібно формувати загальні компетентності, серед яких виокремлюють: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, працювати в команді; спілкуватися державною та іноземною мовами тощо (Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 201 «Агрономія», 2018).

Отже, перед викладачами аграрних вишів постає завдання з підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування; організації, здійснення й налагодження продуктивної та скоординованої колективної діяльності, тобто до співробітництва та взаємодії у професійній діяльності, що можливе у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)».

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблему якості навчання й застосування інноваційних технологій у своїх роботах розглядає багато вчених, зокрема: В. Безпалько, Р. Гуревич, І. Дичківська, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, М. Кадемія, С. Сисоєва, Л. Пироженко, Є. Полат, О. Пометун, І. Прокопенко, Н. Тверезовська та ін. Питанням інноваційного навчання іноземної мови у вишах займалися Ю. Білецька, І. Гонтаренко, Г. Кийгородська, І. Костікова, А. Маслюк, Ю. Пассов, О. Тарнопольський та ін.

Протягом останніх років у дослідженнях вітчизняних науковців висвітлюються різні аспекти професійної підготовки майбутніх аграріїв, як-от: формування культури професійного спілкування (С. Амеліна); формування комунікативних умінь (З. Дзюбата); формування професійної мобільності (Н. Кожемякіна); культурологічна підготовка (Н. Костриця); формування вмінь професійного спілкування (А. Кучер); формування професійної комунікативної компетентності (О. Лазарєв); формування готовності до реалізації міжнародних фахових програм (І. Ляшенко); формування гуманістичної спрямованості (Н. Нерух); підготовка до професійного спілкування в іншомовному середовищі (Ю. Ніколаєнко); формування крос-культурної компетентності (О. Резунова); підготовка до управлінської діяльності (В. Свистун); формування професійної спрямованості (Л. Сподін); професійна підготовка на засадах компетентнісного підходу (С. Штангей) тощо.

Водночас аналіз стану розробки різних аспектів означеної проблеми засвідчив недостатнє дослідження питань, що пов'язані із застосуванням інноваційних технологій у процесі вивчення іноземної мови в аграрних вишах.

**Мета статті** – охарактеризувати особливості інноваційних технологій, доцільність їх упровадження у процесі вивчення іноземної мови в аграрних вишах.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи, як аналіз педагогічних джерел з проблеми дослідження; узагальнення й синтез наукового знання щодо особливостей інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні вивчення іноземної мови є невід'ємною складовою системи професійної освіти. В аграрних вишах вивченню іноземних мов (англійської, німецької, французької, польської) надається особливе значення. Підвищенню практичної значущості іноземної мови в аграрних вишах сприяє розвиток контактів із іноземними партнерами щодо постачання сільськогосподарської техніки, посівного матеріалу та добрив; можливість проходження практики чи стажування за кордоном, що вимагає від майбутніх фахівців знання професійної лексики й комунікативних умінь. Крім того, у результаті встановлення партнерських зв'язків між вишами, студенти беруть участь у різноманітних міжнародних програмах, конференціях, що також вимагає якісної мовної підготовки.

Варто зазначити, що ефективне спілкування іноземною мовою є важливим показником професійної культури фахівця в галузі сільського господарства й загальнокультурного розвитку особистості. Сучасний фахівець аграрної галузі має володіти культурою професійного, іншомовного та міжкультурного спілкування, уміти правильно й виразно висловлюватися, використовуючи різні стилістичні засоби іноземною мовою.

Важливим під час вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» є також формування вмінь і навичок міжкультурного ділового спілкування майбутніх аграріїв, як-от:

- уміння поводити себе доброзичливо, толерантно, з повагою до людської гідності й поведінкових традицій людей інших культур (розвиток поведінкової культури);

- уміння правильно, стисло, логічно висловлювати свої думки; уміння логічно, точно й доречно висловлюватися з огляду на традиції іншокультурних партнерів; ставити запитання; реагувати на відповіді співрозмовника тощо (розвиток комунікативної культури);

- уміння правильно використовувати та розуміти невербальні засоби спілкування, правильність використання інтонації, гнучкості, темпу мовлення, проявів емоцій, міміки, пантоміміки з огляду на іншокультурних партнерів (розвиток культури використання мовних засобів) (Резунова, 2014).

Отже, оптимальний рівень володіння комунікативними вміннями сприяє підвищенню якості професійної підготовки, усебічному професійно-особистісному розвитку майбутніх аграріїв.

Безперечно, викладання іноземної мови в аграрних вишах має бути професійно зорієнтованим. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови для практичного володіння іноземною мовою, обрати такі форми, методи й засоби навчання, які б дозволили кожному студенту



активізувати свою пізнавальну діяльність. На наш погляд, зростанню ефективності процесу навчання сприяє використання сучасних інноваційних технологій, зокрема технологій інтерактивного навчання.

Поняття «інтерактивний» у перекладі з англійської мови означає взаємодіючий, який впливає один на одного (Бусел, 2005). У педагогіці під інтеракцією розуміється спосіб пізнання, що здійснюється у формі спільної діяльності, коли всі учасники освітнього процесу взаємодіють один із одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації.

Дослідники (Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоева та ін.) вважають інтерактивне навчання одним із сучасних напрямів «активного навчання». На їхню думку, сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх учасників, які включені в активну пізнавальну діяльність.

Інтерактивне навчання є спеціальною формою організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває власну успішність, інтелектуальну спроможність, що сприяє продуктивності самого освітнього процесу. Інтерактивні технології навчання допомагають зробити кожного студента не лише слухачем чи спостерігачем, але й активним учасником освітнього процесу.

Так, підґрунтям інтерактивних технологій є взаємодія, співробітництво, спільний пошук. Завдяки таким методам відбувається ефективне засвоєння навчальної інформації в співпраці з іншими студентами, оскільки ці методи належать до колективних форм навчання. Засвоєння інформації буде більш ефективним, якщо воно здійснюється у співробітництві, коли кожний студент стає активним учасником освітнього процесу.

Навчання у співробітництві, робота в команді, колективні способи навчальної роботи забезпечують вимушену пізнавальну активність і високий рівень комунікації студентів. Саме ця стратегія сприяє формуванню в майбутніх фахівців комунікативного досвіду, досвіду співпраці, узгодження інтересів і позицій, спільного прийняття рішень тощо. Такий досвід буде особливо користуватися попитом у майбутній діяльності аграріїв.

Таким чином, інтерактивні технології відіграють соціально важливу роль, оскільки є способом впровадження ідей співробітництва в педагогічний процес. Як зазначають дослідники (Качалова, 2015), занурення студентів у атмосферу співробітництва сприяє вирішенню проблемних ситуацій і формуванню соціально значущих і професійно важливих особистісних якостей майбутнього фахівця.

З-поміж професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності та розвитку особистості аграрія, можна виокремити: мобільність, здатність приймати виважені рішення, спостережливість, емпатія

та толерантність, здатність пристосовуватися до нових умов. Успіх у різних сферах діяльності майбутнього аграрія залежить від здатності швидко адаптуватися до нових умов, ефективно вступати в міжособистісну взаємодію.

Так, студенти тренують соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії в системі діяльності, розвивають емпатійну культуру, навички рефлексії тощо. Обговорення особистісно значущих для студентів питань сприяє прояву власного ставлення до дійсності, формуванню ціннісних орієнтацій, ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Моделювання професійних ситуацій стимулює студентів самостійно аналізувати явища й соціальні процеси, які вони вивчають, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, порівнювати вивчене з новим і використовувати все це для виконання практичних завдань (Білоцерковець, 2016). Таким чином, вирішення майбутніми аграріями проблемних ситуацій сприяє формуванню в них різноманітного досвіду, необхідного в професійній діяльності.

Серед основних принципів інтерактивного навчання виокремлюють діалогічну взаємодію, роботу в малих групах на основі кооперації та співробітництва, активно-рольову (ігрову) діяльність, тренінгову організацію навчання (Сисоєва, 2011). Основними методами інтерактивних технологій є діалог (полілог), тобто багатостороння комунікація. Організація діалогічного спілкування зумовлює взаємодію, спільне вирішення завдань. У процесі багатосторонньої комунікації студенти мають можливість ділитися своїми думками, враженнями в межах певної теми, розповісти про власні висновки й вислухати думки інших учасників навчального процесу (Пометун та Пироженко, 2004). Технології навчання в дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності студентів: дискусія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювати свій погляд, поглиблює знання з даної проблеми.

Охарактеризуємо дидактичні можливості використання основних інтерактивних методів у процесі вивчення іноземної мови. Одним із таких методів є веб-квест (англ. *webquest*) – проблемні завдання, для виконання яких використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Веб-квест розглядається як інтерактивний процес, під час якого студенти самостійно одержують необхідні знання, використовуючи ресурси Інтернет; проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються ресурси Інтернет (Кадемія та ін., 2011).

Веб-квести застосовуються як один із видів навчальних інтернет-проектів. Така проектна діяльність передбачає роботу з великим обсягом матеріалу, дослідницьку діяльність і критичне осмислення інформації.

Працюючи над розробкою веб-квестів, викладач використовує структуру, що складається з таких компонентів:

- 1) вступ – мотивувальний і пізнавальний компонент (Introduction);

2) завдання – компонент, що містить проблему (Task);

3) процес роботи над проектом – компонент, що містить опис послідовності дій; різноманітність завдань; при використанні елементів рольової гри – адекватний вибір ролей і ресурсів для кожної ролі (Process);

4) список джерел інформації – автентичні ресурси, додаткові матеріали для виконання завдань (Resources);

5) схема оцінок результатів роботи студентів – адекватні й чіткі критерії оцінки завдання (Evaluation);

6) висновок – взаємозв'язок із вступом; точний опис навичок, яких набувають студенти при виконанні цього веб-квесту (Conclusion) (Dodge).

У ході веб-квестів викладач ставить перед студентами реальні завдання, що мотивує студентів досліджувати важливі для них питання, розвивати власний досвід і брати участь у груповому обговоренні. Залучення майбутніх аграріїв у пізнавальну діяльність на основі веб-квестів при вивченні іноземної мови є не тільки засобом підвищення їхньої мотиваційної діяльності, але й сприяє швидшому залученню їх до загальнокультурних цінностей.

На нашу думку, забезпечуючи майбутніх аграріїв методами наукового пошуку (від англ. *quest* – тривалий цілеспрямований пошук у мережі Інтернет), квести розвивають критичне мислення, а також уміння порівнювати, аналізувати, класифікувати, мислити абстрактно; у студентів підвищується активність і вмотивованість до взаємодії.

Зазначимо, що використання веб-квестів при вивченні іноземної мови вимагає від студентів відповідного рівня володіння мовою для роботи з аутентичними ресурсами. Тому ефективна інтеграція таких завдань можлива за умови, якщо веб-квест є творчим завданням, що завершує вивчення теми й супроводжується тренувальними лексико-граматичними вправами.

Прикладом веб-квесту є проект «Сімейні цінності американців».

Ситуація: Ви їдете до Америки за програмою “Work And Travel”. Там Ви будете проживати в американській родині.

Студенти діляться на три групи («Культурологи», «Соціологи», «Філологи») й отримують завдання.

Група «Культурологи». Завдання: потрібно знайти інформацію про сімейні традиції в американських родин.

Група «Соціологи». Завдання: необхідно знайти інформацію про особливості стосунків між батьками та дітьми в Америці.

Група «Філологи». Завдання: скласти добірку прислів'їв про сімейні цінності американців.

Під час роботи над веб-квестом студенти мають можливість отримати інформацію на таких сайтах, як:

- <http://peopleof.oueverydaylife.com/american-family-traditions-rituals-3613.html> (American Family Traditions and Rituals);
- <http://www.themotherco.com/2014/11/what-is-the-traditional-family/> (What is the Traditional American Family?);
- <http://family.lovetoknow.com/american-family-values> (American Family Values);
- <http://www.special-dictionary.com/proverbs/keywords/family/> (Proverbs about Family) тощо.

Веб-квест містить також презентацію результатів пошукової роботи у вигляді слайдів, інтернет-сторінки, документа WORD або в будь-якій іншій формі. Наприкінці виконання веб-квесту студенти отримують можливість критично проаналізувати свою роботу й дати їй оцінку, а також оцінити роботу інших. Викладач, своєю чергою, оцінює пошукову роботу студентів.

Таким чином, застосування зазначеної технології має мотивувальний і стимулювальний вплив на студентів, передбачає набуття досвіду пошукової діяльності, розширення кругозору; розвиток креативного потенціалу; опрацювання великих обсягів інформації, її аналіз, систематизацію й подальшу презентацію; забезпечує формування ключових і фахових компетентностей.

Ми вважаємо, що серед переваг використання веб-квестів є доцільним виокремити: автентичність текстового матеріалу та підвищення мотивації; розвиток умінь мислити; атмосфера співпраці. На підставі цього можна зробити висновок, що технології веб-квестів забезпечують у процесі навчання: автентичність матеріалів, представлених у мережі Інтернет; мотивацію студентів до пізнавальної діяльності; розвиток інформаційної культури майбутніх аграріїв як необхідного складника загальнокультурної компетентності сучасної особистості.

Також до активних групових методів навчання належать тренінги, які спрямовані на розвиток навичок міжособистісного й професійного спілкування, уміння встановлювати контакти. Тренінг є одним із методів психологічного впливу, що здійснюється в процесі інтенсивної групової взаємодії та спрямований на розвиток комунікативних умінь студентів, рефлексивних навичок, здатності аналізувати ситуацію, поведінку, стан як однокласників, так і власний, уміння адекватно сприймати себе та оточуючих.

Провідним принципом тренінгу є принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування, заснованого на повазі до чужої думки, на довірі. У ході тренінгу виробляються й коригуються норми особистісної поведінки та міжособистісної взаємодії, а також розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко перелаштовуватися в різних умовах. Для рефлексії над власною поведінкою та поведінкою інших учасників групи створюються максимально сприятливі умови, щоб мати можливість отримати зворотний зв'язок на поведінку кожного учасника від членів групи.

Ми підтримуємо погляд С. Амеліної про те, що тренінги, порівняно з традиційними методами, орієнтовані не на отримання підготовленої інформації, а на оволодіння певними знаннями, уміннями й навичками в дії (Амеліна, 2011). Ефективність удосконалення майбутніми аграріями вмінь і навичок професійного іншомовного спілкування підвищується під час виконання певних завдань тренінгу. Студенти мають змогу моделювати ситуації професійної комунікативної діяльності. Тренінг створює для студента реальну можливість формувати вміння та навички побудови продуктивної міжособистісної взаємодії, аналізувати ситуації з власної позиції та з позиції партнера зі спілкування.

Завдання тренінгу полягають у розвитку вміння та навичок міжособистісного спілкування; розвитку вміння вести дискусію; формуванні навичок вербального та невербального спілкування; розвитку здатності до взаємодії; мотивації конструювання взаємин. У процесі тренінгів майбутні аграрії розвивають спеціальні вміння (комунікативні, уміння вирішувати міжособистісні конфлікти тощо); експериментують із різними стилями спілкування, засвоюють невербальні засоби спілкування; відпрацьовують уміння й навички міжособистісної взаємодії.

Наведемо приклади тренінгів, які можна використовувати під час вивчення дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)».

Прикладом тренінгу з розвитку комунікативних умінь є вправа «Захоплення ініціативи в діалозі». За умовою цієї вправи один із двох учасників починає діалог на будь-яку тему, інший має захопити ініціативу та перевести розмову на тему, що цікавить саме його. Партнери зі спілкування при зміні теми повинні бути наполегливими та водночас увічливими.

Інша аналогічна вправа називається «Прес-конференція», у ході якої один із учасників сідає в коло, а група ставить йому протягом 5 хвилин різноманітні питання на будь-яку тему. Потім інший студент сідає в центр кола.

Під час тренінгу розширюються можливості майбутніх аграріїв у встановленні контакту в різних ситуаціях спілкування, відпрацьовуються навички розуміння інших людей, себе, а також взаємин між людьми. Виконуючи такі вправи, студенти набувають важливі професійні навички. Майбутні аграрії отримують можливість удосконалювати вміння та навички, пов'язані з адекватним використанням мовленнєвих засобів і правил вербальної та невербальної поведінки. Власний досвід, набутий майбутніми аграріями під час тренінгів, допоможе їм вирішувати складні проблеми, що виникатимуть у міжособистісному й професійному спілкуванні.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Таким чином, одним із важливих завдань на сучасному етапі модернізації вищої аграрної освіти постало забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до сучасних вимог виробництва й міжнародного ринку праці.

Виконання зазначеного завдання можливе за умови впровадження інноваційних технологій, зокрема інтерактивних методів навчання.

Так, використання таких інтерактивних технологій, як веб-квести і тренінги сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів; підвищує їхню мотивацію до іншомовної діяльності; сприяє розвитку навичок міжособистісного й професійного спілкування; удосконалює соціально значущі якості та професійні навички майбутніх аграріїв (уміння встановлювати контакти, працювати в команді, аналізувати, критично мислити, відстоювати свій погляд тощо).

Перспективами подальших наукових розвідок у цьому напрямі може бути визначення інших інтерактивних методів, які використовуються в освітньому процесі аграрних вишів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна, С. М. (2012). Застосування тренінгів у процесі формування культури професійного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 22, 59-63 (Amelina, S. M. (2012). Applying trainings in the process of forming culture of professional communication. *Pedagogy of formation of a creative person at higher and secondary school*, 22, 59-63).
2. Білоцерковець, М. (2016). Професійні ситуації в евристичному навчанні гуманітарних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (64), 187-196 (Bilotserkovets, M. (2016). Professional situations in the heuristic teaching of humanities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (64), 187-196).
3. Бусел, В. Т. (2005). Словник: Англійсько-український. Українсько-англійський: посібник для загальноосвіт. та вищих навч. закл. (Busel, V. T. (2005). Dictionary: English-Ukrainian. Ukrainian-English: a guide for schools and higher education institutions).
4. Кадемія, М. Ю., Ткаченко, Т. В., Євсюкова, Л. С. (2011). *Інноваційні технології навчання: словник-госларій*. Львів: Видавництво «СПОЛОМ» (Kademiiia, M. Yu., Tkachenko, T. V., Yevsiukova, L. S. (2011). *Innovative learning technologies: dictionary-glossary*. Lviv: Publishing house SPOLOM).
5. Качалова, Т. Г. (2015) Использование интерактивных технологий обучения при формировании социальной компетентности студентов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2 (73), 101-104 (Kachalova, T. H. (2015). The use of interactive learning technologies in shaping the social competence of students. *Actual problems of humanities and natural sciences*, 2 (73), 101-104).
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.12.18 № 1339 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 201 «Агрономія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/doc/files/news/630/63025/201-agronomiya-bakalavr.pdf> (The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 5, 2018, No. 1339 "On Approval of the standard of higher education in the specialty 201 "Agronomy" for the first (bachelor) level of higher education". (2018). Retrieved from: <https://ru.osvita.ua/doc/files/news/630/63025/201-agronomiya-bakalavr.pdf>).
7. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. (2004). Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К. (Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004). *Contemporary lesson. Interactive learning technologies*. Kyiv: Publishing house A.S.K.).

8. Резунова, О. С. (2014). Формування крос-культурної компетентності майбутніх економістів-аграріїв шляхом підвищення професійної компетентності викладача вищого аграрного навчального закладу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*, 199, 1, 305-310 (Rezunova, O. S. (2014). Formation of cross-cultural competence of future economists-agrarians by increasing the professional competence of a teacher of a higher agrarian education institution. *Scientific herald of National University of Bioresources and Nature Management of Ukraine. Series "Pedagogy. Psychology. Philosophy"*, 199, 1, 305-310).
9. Сисоева, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. Київ: ЕКМО (Sysoieva, S. O. (2011). *Interactive technologies on adult teaching*. Kyiv: ECMO).
10. Dodge, B. *Some Thoughts about WebQuests*. Retrieved from: <http://mennta.hi.is/vefir/danska/webquest1/Some%20Thoughts%20About%20WebQuests.htm>.

## РЕЗЮМЕ

**Фоменко Татьяна.** Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс аграрных вузов.

В статье охарактеризованы особенности инновационных технологий, целесообразность их внедрения в образовательный процесс аграрных вузов. Выделены основные интерактивные технологии, которые необходимо использовать, чтобы достичь эффективных результатов при изучении иностранного языка. Рассмотрены возможности и практическое значение использования веб-квестов и тренингов. В результате исследования установлено, что применение указанных интерактивных методов способствует активизации познавательной деятельности студентов; повышает их мотивацию к иноязычной деятельности; способствует развитию навыков межличностного и профессионального общения; совершенствует социально значимые и профессионально важные личностные качества будущих аграриев.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, интерактивные методы, будущее аграрии, иностранный язык, познавательная деятельность, профессиональное общение, веб-квест, тренинг.

## SUMMARY

**Fomenko Tetiana.** Implementation of innovative technologies in the educational process of agrarian education institutions.

The article deals with the analysis of the peculiarities of innovative technologies, determination of the feasibility of their implementation into the educational process of agrarian universities, in particular while studying a foreign language. It is noted that one of the important tasks of modernization of higher agrarian education at the current stage is provision of quality of future specialists' training in accordance with modern production and the international labor market requirements. The fulfillment of this task is possible by implementation of innovative technologies, in particular, interactive methods.

To achieve the goal of the study, such scientific methods as analysis of pedagogical sources on the research problem, synthesis of scientific knowledge about peculiarities of innovative technologies were used. The research material is the possibilities and practical value of using interactive technologies in the process of a foreign language study.

In the context of this study web-quests and trainings are defined as the effective interactive methods for forming future agrarians' communication skills, interaction abilities etc. Thus, application of web-quests has a motivating and stimulating effect on students,

*involves gaining experience in search activity, expanding the horizons; development of creative potential; processing of large volumes of information, its analysis, systematization and further presentation; provides formation of key and professional competencies. In the process of training future agrarians develop special skills (communicative skills, ability to solve interpersonal conflicts, etc.); experiment with different communication styles, study non-verbal means of communication; exercise skills and abilities of interpersonal interaction.*

*As a research result it is underlined that the use of web-quests and trainings contributes to the activation of cognitive activity of students; raises their motivation for foreign language activities; promotes development of interpersonal and professional communication skills; improves socially important qualities and professional skills of future agrarians (ability to establish contacts, work in a team, analyze, think critically, defend one's view, etc.).*

*The subject to further scientific research will focus on the determination of other interactive methods which can be used in the educational process of agrarian universities.*

**Key words:** *innovative technologies, interactive methods, future agrarians, foreign language, cognitive activity, professional communication, web-quests, training.*

УДК 378.01:372.878

**Хань Ле**

ДЗ «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-6071-9944

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/336-347

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІФОНІЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

*У статті представлено основні складники експериментальної методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Основним складником методики представлено педагогічні умови. Вони запроваджуються з метою впливу на поліфонічно-виконавські вміння, які згруповані в теоретичну компонентну модель, що складається з інтелектуального, перцептивного, праксеологічного та діалогічного (полілогічного) компонентів. Змістовим наповненням методики обрано поліфонічні твори різних стилів і полярних культур. Розкрито сутність та методично-технологічне (методи й техніки) забезпечення таких педагогічних умов: стимулювання осмисленого ставлення до стильової проєкції поліфонії як художнього-творчого методу втілення образу; активізація стильової диференціації під час сприйняття та виконання поліфонічних творів; поєднання музично виконавських і художньо-стильових аспектів поліфонічної техніки в процесі навчання гри на фортепіано; екстраполяція поліфонічно-виконавських конструктів у полікультурний та поліхудожній діалоговий контекст.*

**Ключові слова:** *поліфонія, педагогічні умови, поліфонічно-виконавські вміння, майбутні вчителі музичного мистецтва.*

**Постановка проблеми.** Поліфонічно-виконавські вміння вважаються найскладнішими для майбутніх учителів музичного мистецтва. Вони потрібні в різних видах виконавства, де реальним є одномоментне звучання різних голосів, мелодій, ліній. Але якщо йдеться про



інструментальне виконавство, то такі вміння демонструє один виконавець, якщо технічні можливості інструменту дозволяють застосувати поліфонічну фактуру. Разом із тим, поліфонічні твори існують у музичному репертуарі для кількох виконавців, для хору, оркестру, ансамблю. Отже, поліфонічно-виконавські вміння є досить різноманітними. Найскладнішими є такі, що виконує один музикант (піаніст, скрипаль, гітарист, акордеоніст). У нашому дослідженні увага привернута до поліфонічно-виконавських умінь піаніста, майбутнього вчителі музики, але розробка педагогічних умов та методів у дослідженні орієнтувалася на їх застосування в інших видах інструментального виконавства. Для цього доцільним було визначити стильовий підхід як генералізований методологічний та методичний ґрунт.

Майбутній учитель музичного мистецтва під час навчання опановує такі вміння переважно на репертуарі музики бароко, між тим як поліфонія в мистецтві та в культурі в цілому – явище надто складне. Воно асоціюється з філософськими роздумами, діалогами, взаємодією різноманітних явищ, що мають свої унікальні властивості, водночас сполучаючись із іншими, створюють цілісність, що має внутрішні суперечності й системні властивості.

Поліфонія, таким чином, є художнім засобом, який може бути використаний кількома видами мистецтва, окрім музики, це: хореографія, література, кіно, навіть живопис. Але для вчителя музичного мистецтва такі види поліфонії важливі для досягнення найефективнішого впливу на школярів під час сприйняття поліфонічних творів. Між тим, вони носять опосередкований характер і безпосередньо не включаються до поліфонічно-виконавських умінь.

На даному етапі дослідження вирішувалося завдання розробки методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах стильового підходу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Актуальними дослідженнями в річищі нашої проблеми є такі, що присвячені музично-поліфонічній проблематики в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Але попри те, що робота над поліфонією та виконання поліфонічних творів як обов'язкова нормативна вимога освітніх програм є достатньо складними для студентів, досліджень, що оптимізують цей процес, виявилось недостатньо. Не втратили своєї актуальності методичні доробки щодо виконання поліфонії та роботи над поліфонічними творами О. Алексєєва, Г. Нейгауза, Б. Кременштейн, Н.Калініної, Т. Мюллера, Б. Міліч та ін. Але зазначений методичний досвід не став предметом науково-експериментальної перевірки.

Мають значення роботи, що розглядають методики розвитку поліфонічного слуху, оскільки він є основою формування поліфонічно-виконавських умінь (Степанова, 2018). Вважаємо ґрунтовнішим дослідження М. Сибірякової-Хіхловської, присвячене формуванню досвіду

сприйняття поліфонії (Сибірякової-Хіхловська, 2007). У цьому дослідженні цікавим та оригінальним є сам підхід до поліфонії як до явища, що властиве багатьом видам мистецтва. Викладачі-практики також застосовують поліфонію для формування художньої свідомості школярів (Циганюк, 2014). Педагогічні аспекти застосування поліфонії на уроках музичного мистецтва розкривалися З. Ринкявічюсом (Ринкявічус, 1989).

Цікавими та доцільними для розроблення методики формування поліфонічно-виконавських умінь є праці історичного характеру, у яких висвітлено саме методичні аспекти. Серед таких слід назвати доробок Н. Кашкадамової, у якому наводяться приклади найперших методичних трактатів (Кашкадамова, 1998).

Стосовно безпосередньо виконавських аспектів поліфонії на рівні дисертаційних досліджень, то таких праць небагато. Вкажемо на проблеми формування поліфонічного мислення, що обов'язково супроводжують процес опанування грою поліфонічних творів (Давидчик, 2008). Стосовно методики формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музики з урахуванням їх попереднього досвіду, специфіки фахової діяльності, то таких досліджень нам не зустрілося.

*Мета статті* – представити педагогічні умови та методи формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на основі стильового підходу.

**Методи дослідження.** У статті застосовується метод аналізу наукової, фортепіанно-методичної, музично-педагогічної літератури й узагальнення педагогічного досвіду з проблем формування музично-виконавських умінь, зокрема для опанування поліфонічного стилю. Додатково застосовувався метод опрацювання нотного матеріалу та фортепіанного репертуару. Застосування методу теоретичного моделювання дозволило обґрунтувати пропоновані умови в музично-стильовій проекції. Метод класифікації дозволив розподілити методичні складники (методи, техніки, прийоми) відповідно до пропонованих педагогічних умов.

**Виклад основного матеріалу.** Під час розробки педагогічних умов як основного складника методики, ми орієнтувалися на генералізований стильовий підхід, оскільки вважали, що традиційний досвід формувати такі вміння на основі музики бароко має бути розширений. Додатковим джерелом, що підтвердило нашу ідею застосування стильового підходу, став навчально-методичний посібник «Поліфонічна музика українських композиторів ХХ століття» за авторством викладачів фортепіано Н. Юзюк і З. Юзюк (Юзюк та Юзюк, 2007). Вражає кількість поліфонічних творів українських композиторів, які входять до репертуару музичних шкіл. Автори додають до них методичних коментарів, разом із тим, говорять про їх стильовий інтегрований аспект – наближеність до інтонацій народної української музики, що узгоджується з традиційними класичними формами класичної поліфонії.

Серед методичних пояснень авторів також є думка про складність поліфонічного класичного стилю для виконання, а найпростіші поліфонічні твори українських композиторів нібито стають сходинкою для їх опанування (Юзюк та Юзюк, 2007, с. 5). Дійсно, опанувати поліфонічним виконавським стилем доволі важко, це актуалізує питання формування спеціального стилю мислення.

О. Реброва посилається на думку І. Ф. Герберта, який не відокремлював музичне мислення від музичного сприйняття (Реброва, 2009, с. 94). Дотримуючись такої логіки, приходимо до висновку, що процес виконання поліфонії також не відокремлюється від роботи сприйняття та мислення, оскільки поліфонія як жодний інший жанр не потребує такого сприйняття (самосприйняття)/мислення, яке концентровано утримує під слуховою увагою кілька музичних ліній, що є носіями окремих ідей, образів, думок, символів. Отже, поліфонія зумовлює формування особливого типу мислення – поліфонічного.

Між тим, музично-педагогічний науковий тезаурус не включає поняття «поліфонічне мислення» до переліку наукових категорій. Разом із тим, музикознавство та музична академічна освіта визнає цю категорію науковою та послуговується нею в дослідженнях. Це робиться на ґрунті того, що поліфонія потребує спеціального композиторського стилю мислення, а відтак, і зумовлює певні музично-мисленнєві операції й під час виконання поліфонічних творів. При чому в різних стилях поліфонія як художній метод залишає свої форми і канони, з одного боку, а з іншого, – збагачує їх відповідними стилю художньо-естетичними ознаками. Отже, сприймаючи поліфонію різних стилів, студент має уявляти її типові й нетипові властивості, визначати їх та вміти адекватно відтворювати.

Ураховуючи зазначене, ми ввели першу педагогічну умову – *стимулювання осмисленого ставлення до поліфонії як до художнього методу в стильовій проекції*. Згідно з цією умовою, студентам відразу надається установка на важливість опанування поліфонією як таким видом музичної фактури, що пронизує всі стилі, несе в собі потужний драматургічний потенціал, розвиває музичне мислення і здатність розуміти музику крізь призму контекстуальності.

Реалізація цієї умови передбачала:

- зміну уявлень стосовно поліфонії як складних творів для вивчення напам'ять та виконання на уявлення поліфонії як художнього методу, що відбиває реалії поліфонічної картини світу, його суперечностей, у якому кожний додає свій голос, створюючи унікальну цілісність звучання світу;
- стимулювання пошуково-пізнавальної активності щодо виявлення поліфонічного методу у творах з усвідомленням його смислової доцільності;

- спонукання до аналітичної діяльності стосовно тексту твору, що вивчається з метою визначення в ньому поліфонічної фактури та її стильового оформлення.

Зазначене спрямоване на формування таких умінь, як-от: уміння опрацьовувати й застосовувати на практиці літературу з історії розвитку поліфонії, її видів, структурних елементів, різновиду фактури; уміння використовувати знання у процесі вивчення поліфонії.

Доцільними в межах зазначеної умови були методи: пізнавально-пошуковий (шукаємо ланцюг інформації: стиль твору, наявність поліфонічного методу, обґрунтування композиторської ідеї, доцільність застосування поліфонічної фактури), наочно-текстологічний (робота з текстом, установлення текстологічних зв'язків поліфонічної фактури), аналітично-смысловий (пошук смыслової ідеї та аналіз засобів її виконавського втілення).

Виходячи з того, що вміння потребують певних опрацювань, пропонуються спеціальні техніки: наочний пошук поліфонічної фактури; зіставлення поліфонічної фактури з контекстом драматургічного розгортання образу; побудова ланцюгу поліхудожніх (крос-мистецьких) поліфонічних аналогій.

Обґрунтовуючи педагогічні умови формування поліфонічно-виконавських умінь, ми виходили з того, що їх фаховою основою є спеціальний поліфонічний слух. Якщо стосовно функціонування поліфонічного мислення в музичній педагогіці не викристалізовано спільної думки, то щодо поліфонічного слуху питань не виникає. Такий різновид слуху визнається всіма музикантами та психологами. Він зв'язаний з іншими видами слуху: тембральним (коли людина здатна прослухати всі різнотембральні музичні лінії), гармонійним (коли прослуховується вся вертикаль, що сполучає декілька мелодійних ліній), ладово-інтонаційний (коли прослуховується інтонаційна самодостатність кожного голосу). В основі методичних розробок щодо розвитку поліфонічного слуху вчителі, науковці, музиканти-виконавці спираються на відомі праці Б. Теплового, Є. Назайкінського, Г. Ципіна та ін.

У нашому дослідженні друга педагогічна умова була зорієнтована на активізацію розвитку саме поліфонічного слуху, при цьому ми окреслили складніше завдання розвинути вміння слухової перцепції поліфонії в її стильовій диференціації. Отже, друга педагогічна умова – *активізація стильової диференціації під час сприйняття та виконання поліфонії*. Звертаємо увагу на те, що така поліфонічно-стильова перцепція важлива під час власної гри, що дає можливість визначати її як самоперцепцію. Цей процес ґрунтується вже на певному досвіді, на накопиченому фонді поліфонічних творів різних композиторів, поліфонічної фактури в творах різних жанрів та стилів, що збагачує драматургію розгортання образу

поліологовим контекстом. Відповідно до створених досвідом уявлень, здійснюється й корекція виконання на основі самоперецепції.

Зазначена умова сприяла формуванню вмінь диференційованого сприйняття музичного звуку як ізольованого, так і в певній звуко-інтонаційній системі; уміння розуміти інформаційну складову звукового потоку на основі сформованих стереотипів – кодів щодо музичної інтонації, ритмо-інтонації; уміння цілісного образно-семантичного узагальнення-оцінки музичного образу в контексті його поліфонічного розкриття в різних стилях (поліфонія бароко, класики, романтичній музиці, сучасній); уміння керувати різними видами музичного слуху: мелодичним, гармонічним, тембральним, ритмічним у сукупності з поліфонічним.

Зазначена педагогічна умова передбачала застосування таких методів, як-от: порівняння та зіставлення образу та засобів відображення поліфонічної музики різних стилів (як подається лірична тема фуг у музиці бароко, зокрема у Й. С. Баха [8] відповідно до стилю; як ліричні теми подаються в поліфоніях інших стилів, наприклад, у С. Франка, Ф. Шопена, Д. Шостаковича); звукова анкета та її створення (студенти самі добирають поліфонічні твори різних стилів та з різними видами поліфонічної фактури); стильове порівняння поліфонічних жанрів (імітаційні та неімітаційні, канони, хорали тощо). Доречним були і спеціальні перцептивні техніки: слуховий тренінг (визначаємо кількість голосів у повній тиші, кількість нестандартних тембрів із заплющеними очима); тембральні етюди (виконання музичного фрагменту за аналогією звучання різних інструментів, визначення імітаційного та неімітаційного поліфонічного письма аудіо/візуально). Докладно неімітаційні форми поліфонії розглядає Н. Беліченко, що дає підстави їх застосовувати в розвитку поліфонічно-виконавських умінь (Belichenko, 2017).

Оскільки основним предметом дослідження була методика формування поліфонічно-виконавських умінь, центральною педагогічною умовою обрано ту, що безпосередньо впливає на техніку виконання поліфонії. Ми розглядаємо поліфонію не тільки як композиторський художній метод, жанр тощо, а і як особливий вид виконавської техніки. Гра поліфонії потребує інших технологічно-апlickатурних алгоритмів, що не застосовуються під час виконання інших за жанрами творів. Разом із тим, ці алгоритми повторюються і є ідентичними з різними поліфонічними творами за стильовими ознаками. Якщо технологічний аспект не є відмінним у стильовій проекції, то що відрізняє поліфонію різних стилів? Відповідь знаходимо в художньо-образній площині. Кожний стиль характеризується комплексом властивих художньо-виразових засобів, що відрізняють один від одного. У їх архітектоніку вбудовується й поліфонічний художній метод, підпорядковуючись художньо-виразовим стильовим кліше. Не можна грати поліфонічну фактуру Ф. Листа, Ф. Шопена

так, як Й. С. Баха, Г. Генделя. Разом із тим, не можна грати поліфонію будь-якого стилю як гомофонію.

На основі зазначеного запроваджувалася третя педагогічна умова – *поєднання музично-виконавських та художньо-стильових аспектів поліфонічної техніки в процесі навчання гри на фортепіано*. У побудованій нами структурі поліфонічно-виконавських умінь, до таких, що є актуальними в будь-яких стилях, можна віднести: диференціацію напруження пальців, що виконують різні за тембрами лінії; одночасне виконання різної артикуляції в різних голосах; інтонаційна виразність кожного голосу в контексті з усвідомленням його смислового та драматургічного навантаження (Хань, 2018).

Для опрацювання таких умінь у межах розробленої педагогічної умови застосовувалися такі методи: метод виконавського ускладнення, поліфонічної компенсаторики; створення поліфонічно-виконавських вправ за стильовою належністю. Актуальними виявляються спеціальні вправи-тренінги: аплікатурно-тембральні вправи; позастильовий технічний тренінг, художньо-стильовий тренінг та ін.

Головною установкою під час застосування зазначеної умови було сформулювати у студентів чіткі уявлення зв'язку поліфонічної фактури, що потребує володіння відповідною технікою з художньо-образним контекстом твору. Якщо образи поліфонічних творів Й. С. Баха відомі китайським студентам, хоча й важкі для виконання, то образи поліфонічних творів С. Франка, піаніста і органіста (Прелюдія, хорал і fuga, Прелюдія, арія, фінал, ін.) володіють складним синтезованим образом, нібито поєднуючи різні епохи в нову поліфонічну канву: епоху бароко і романтизм.

Зацікавленням в опануванні виконавською поліфонічною технікою стала для більшості студентів робота над сучасними поліфонічними творами. Складнішими виявилися прелюдії та fugи Д. Шостаковича, натомість, подобалися твори сучасних українських композиторів. Зокрема, прелюдії і fugи М. Скорика (більш складні твори для високого рівня виконавських умінь) та fugи Я. Степового і С. Павлюченка (для студентів середнього рівня виконавських умінь). Характерно те, що твори українських композиторів написано за подібністю до класичних поліфонічних творів, разом із тим, вони ґрунтуються на українській пісенності, що й робить їх образ співочим, привабливим для китайських студентів.

Отже, під час роботи над поліфонічною технікою різних стилів та епох у студентів розвиваються й розширюються уявлення щодо поліфонічної техніки, змінюються стереотипи стосовно виконання поліфонічних творів.

Четверта педагогічна умова – *екстраполяція поліфонічно-виконавських конструктів у полікультурний та поліхудожній діалоговий контекст*. Ця умова носила характер філософського узагальнення. Згадуючи герменевтичне коло, ми намагалися після опрацювання складних

поліфонічно-виконавських технічних формул, вибудування інтерпретаційного плану поліфонічного твору, його аналізу, піднятися в обговоренні зі студентами до складніших філософських ідей, що можуть бути представлені в образі твору. У межах цієї умови, яка сприяє формуванню виконавсько-інтерпретаційних умінь, стимулюються пошуки поліхудожніх зіставлень, полікультурних діалогів. Це формує ставлення до поліфонії як до складного жанру, наближеного до розуміння сутності філософії музики.

Ознайомлення з поліфонічними творами різних культур на основі інших народних інтонаційних джерел надає можливість почути спільні образи, але висловлені різними інтонаціями-ритмами. Цікавими були приклади, коли студенти знаходили виконавське або зображальне втілення поліфонічного твору, що вивчається, іншими виразовими засобами, іншими видами мистецтва. Цікавим прикладом був твір китайського композитора Юен Сяо Сен, котрий, нібито, не має багатоголосся в його первинному розумінні. Разом із тим, твір називається «Розмова двох» і в ньому чітко прослуховується намагання композитора представити різні тембри голосів тих, хто веде розмову: раптова зміна регістрів, перехідні інтонації, чергування довгих та коротких ліній тощо.

У зазначеному контексті змінюється значення підголосків, вони не є другорядним елементом, що створюють фон, вони є носіями смислу діалогу. Виконання підголосків, протилежних тем, інтонацій, що раптово виникають, які студент сам знаходить у тексті й виявляє їх значущість у виконавській інтерпретації, вже є показником його діалогічного мислення, спрямованого на пошук смислу кожного інтонаційного елементу тексту. Нагадуємо, що до складу інтерпретаційно-комунікативного компоненту поліфонічно-виконавських умінь ми включали вміння й побіжні: вести діалог, здійснювати художньо-комунікативний процес. У виконавському процесі це виявляється через музичний діалог: проведення партії кожного голосу за аналогією вербальної розмови, надання вербалізованого смислу (питання, оповідь, виклик тощо). У ширшому контексті – це діалог з композитором, з певним культурно-історичним прошарком епохи, зі слухачами (Холоденко, 2014, с. 175).

Серед методів, що застосовувалися під час запровадження четвертої умови, були: порівняння та зіставлення (на матеріалі поліфонічної фактури китайських фортепіанних творів та української поліфонії); діалогічні етюди (переведення музичного монотексту, або виконання звичайних творів у форматі інтонаційного діалогу); переведення жанру та зміна засобів поліфонічної виразності; метод художньої додатковості в інтерпретації твору для виконання (розширення власних уявлень) та для пояснення школярам; художньо-педагогічний полілог: композитор, інтерпретатор, слухач, студент, учитель.

Цікавим виявляється для студентів метод художньої додатковості. Наприклад, опрацьовуючи поліфонічні твори старовинних сюїт, студент цікавиться не лише візуальним оформленням танців (костюми, па), а й намагається виконати їх. Це нескладно – виконати уклони, припадання, вітання тощо. Але старовинні танці в сучасних композиторів уже не мають характеру поліфонічних творів, разом із тим, ми надаємо можливість навести стильові паралелі та підводимо студентів до розуміння того, що і в них є елементи поліфонії.

Отже, педагогічні умови, що нами розроблені на засадах стильового підходу, дозволяють не тільки сформувати технічно-виконавські вміння, а й уміння уявляти полікультурний діалог через поліфонічний жанр та поліфонічний художній метод.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Процес формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах стильового підходу потребує розроблення спеціальних педагогічних умов. Відповідно до них, застосовуються й спеціальні методи. У дослідженні було запропоновано такі педагогічні умови:

- *стимулювання осмисленого ставлення до поліфонії як до художнього методу у стильовій проекції, з методами: пізнавально-пошуковий, наочно-текстологічний, аналітично-смисловий;*
- *активізація стильової диференціації під час сприйняття та виконання поліфонії, з методами: порівняння та зіставлення образу й засобів відображення поліфонічної музики різних стилів; звукова анкета та її створення; стильове порівняння поліфонічних жанрів;*
- *поєднання музично виконавських та художньо-стильових аспектів поліфонічної техніки в процесі навчання гри на фортепіано, з методами: метод виконавського ускладнення, поліфонічної компенсаторики; створення поліфонічно-виконавських вправ за стильовою належністю;*
- *екстраполяція поліфонічно-виконавських конструктів у полікультурний та поліхудожній діалоговий контекст, з методами: порівняння та зіставлення, діалогічні етюди; переведення жанру та зміна засобів поліфонічної виразності; метод художньої додатковості в інтерпретації твору для виконання; художньо-педагогічний полілог: композитор, інтерпретатор, слухач, студент, учитель.*

У подальших дослідженнях перевірялася ефективність пропонованих педагогічних умов в експериментальному режимі, результати чого буде висвітлено в наступних публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Давидчик, А. Б. (2008). *Формирование полифонического мышления начинающего пианиста* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). С-Пб. Режим доступа: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm> (Davidchik, A. B. (2008). *Formation of*



*polyphonic thinking of a pianist-beginner* (PhD thesis abstract). S-Pb. Retrieved from: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm>).

2. Кашкадамова, Н. (1998). *Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (Клавикорд, клавесин, фортепіано) XIV–XVIII ст.* Тернопіль, СМП: « АСТОН» (Kashkadamova, N. (1998). *The art of performing music on string instruments (Clavichord, harpsichord, piano) XIV–XVIII cen.* Ternopil, SMP: “ASTON”).

3. Реброва, О. Є. (2009). Поліфонічне мислення та методика його формування у студентів-музикантів у класі фортепіано (Rebrova, O. Ye. (2009). Polyphonic thinking and the technique of its formation in students-musicians in the class of piano). *Journal of Shandong University of Technology. Social Sciences. Music*, 25, 6, 94–96. (in Chinese).

4. Ринкявичус, З. (1989). *Воспринимают ли дети полифонию?* Ленинград (Rinkivichus, Z. (1989). *Do children perceive polyphony?* Leningrad).

5. Сибірякова-Хіхловська, М. І. (2007). *Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики* (дис. ... канд. пед. наук). Київ (Sybiriakova-Khikhlovskaya, M. I. (2007). *Formation of the experience of perception of polyphony in future music teachers* (PhD thesis). Kiev).

6. Степанова, Л. П. (2018). Загальні висновки дослідження розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на матеріалі українського фольклору. *Вісник*, 151, 2, *Педагогічні науки*. Режим доступу: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=3769](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3769) (Stepanova, L. P. (2018). General conclusions of the research on the development of polyphonic hearing of junior schoolchildren on the material of Ukrainian folklore. *Visnyk (Bulletin)*, 151, 2, *Pedagogical sciences*. Retrieved from: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=3769](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3769)).

7. Хань, Ле. (2018). Сутність та структура поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 24, Ч. 2, 170–176 (Han, Le. (2018). The essence and structure of polyphonic and performing skills of future teachers of musical art. *Pedagogical education: theory and practice*, 24, Part 2, 170–176).

8. Холоденко, В. О. (2014). *Інтерпретація поліфонічних творів Й. С. Баха у фаховій підготовці студентів музично-педагогічних факультетів*. Режим доступу: <https://docplayer.net/67454803-Interpretaciya-polifonichnih-tvoriv-y-s-baha-u-fahoviy-pidgotovci-studentiv-muzichno-pedagogichnih-fakultetiv.html> (Kholodenko, V. O. (2014). *Interpretation of Y. S. Bach's polyphonic works in the professional training of students of musical-pedagogical faculties*. Retrieved from: <https://docplayer.net/67454803-Interpretaciya-polifonichnih-tvoriv-y-s-baha-u-fahoviy-pidgotovci-studentiv-muzichno-pedagogichnih-fakultetiv.html>).

9. Циганюк, Л. І. (2014). Використання комунікативно-рефлексивних методів у формуванні художньої свідомості підлітків у процесі вивчення поліфонічних творів. *Актуальні питання мистецької педагогіки*, 3, 137–143 (Tsyhaniuk, L. I. (2014). The use of communicative-reflexive methods in forming artistic consciousness of adolescents in the study of polyphonic works. *Actual issues of artistic pedagogy*, 3, 137–143).

10. Юзюк, Н. Ф., Юзюк, З. І. (2007). *Поліфонічна музика українських композиторів ХХ століття*. Львів (Yuziuk, N. F., Yuziuk, Z. I. (2007). *Polyphonic music of Ukrainian composers of the XX century*. Lviv).

11. Belichenko, N. (2017). *Non-imitative counterpoint in the system of the course of polyphony: the actual problems of modern theory and practice*. Retrieved from: <https://www.academia.edu/RegisterToDownload#RelatedPapers>.

## РЕЗЮМЕ

**Хань Ле.** Педагогические условия формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства.

*В статье представлены основные составляющие экспериментальной методики формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства. Основным компонентом методики являются педагогические условия. Они вводятся с целью влияния на полифонически-исполнительские умения, которые сгруппированы в теоретическую компонентную модель, состоящую из интеллектуального, перцептивного, праксеологического и диалогического (полилогического) компонентов. Смысловым наполнением методики избраны полифонические произведения различных стилей и полярных культур. Раскрыта сущность и методически-технологическое (методы и техники) обеспечение таких педагогических условий: стимулирование осмысленного отношения к стиливой проекции полифонии как художественного творческого метода воплощения образа; активизация стиливой дифференциации при восприятии и выполнении полифонических произведений; сочетание музыкально исполнительских и художественно-стилевых аспектов полифонической техники в процессе обучения игре на фортепиано; экстраполяция полифонически-исполнительских конструктов в поликультурный и полихудожественный диалоговый контекст.*

**Ключевые слова:** полифония, педагогические условия, полифонически-исполнительские умения, будущие учителя музыкального искусства.

## SUMMARY

**Han Le.** Pedagogical conditions of the formation of polyphonic-performing skills of future musical art teachers.

*The article presents the main components of the experimental methodology for the formation of polyphonic-performing skills of future musical art teachers. The main component of the methodology is pedagogical conditions. They are introduced to influence the polyphonic-performing skills, which are grouped into a theoretical component model consisting of intellectual, perceptual, praxeological and dialogical (polylogical) components. Polyphonic works of various styles and polar cultures have been chosen as the semantic method, since traditional methods of forming these skills are mainly based on the repertoire of Baroque music, while polyphony in music is used in different styles and cultures, sometimes in different ways. The figurative meaning of the polyphonic method is associated with the philosophy of being, associated with reflections, dialogues, the interaction of various phenomena that have their own unique properties, while combining with others, they create integrity, which has internal contradictions and systemic properties.*

*The essence and methodological technological support of the following pedagogical conditions is revealed. The first condition is stimulation of a sensible attitude to polyphony as an artistic method in the style projection, within the framework of which cognitive-search, visual-textual, analytical-semantic methods are applied. The second condition is activation of stylistic differentiation in the perception and performance of polyphony, which implies the use of such methods as comparison of the image and means of displaying polyphonic music of different styles, sound questionnaire and its creation, stylistic comparison of polyphonic genres. The third condition is a combination of musical-performing and artistic-stylistic aspects of polyphonic technique in the process of learning to play the piano, which was combined with the following methods: performing complication, polyphonic compensatorics, creation of polyphonic-performing exercises with stylistic application. The fourth condition is extrapolation of polyphonic-performing constructs into a poly-cultural and poly-art dialogue*

*context, which provided for the application of a number of the following methods: dialogical etudes, translation of the genre and change of means of polyphonic expressiveness; the method of artistic complementarity in the interpretation of the work for performance; artistic-pedagogical polylog: composer, interpreter, listener, student, teacher.*

*The pedagogical conditions are based on the principles of the stylistic approach, which makes it possible to carry out a multicultural dialogue through the polyphonic genre and the polyphonic artistic method from the technical-performing side and from the side of the ability.*

**Key words:** *polyphony, pedagogical conditions, polyphonic-performing skills, future musical art teachers.*

УДК 378.016:821.161.2]:008:614.253.4

**Марія Цуркан**

ВДНЗ України «Буковинський державний  
медичний університет»

ORCID ID 0000-0003-2866-1743

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/347-359

## **ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ**

*У статті запропоновано методичні рекомендації щодо використання культурологічного підходу до навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти. Дослідження базується на комплексному застосуванні таких методів, як метод педагогічного спостереження, метод теоретичного аналізу та індуктивний метод. У ході дослідження автор прийшов до висновків, що культурологічний підхід як один із головних у навчанні української мови як іноземної допомагає розвинути комунікативні навички іноземного студента, розширити сприйняття світу через вивчення іншої культури, адаптуватися в чужомовному середовищі й адаптуватися до нових культурно-освітніх умов, популяризувати українську мову та культуру у світі.*

**Ключові слова:** *культурологічний підхід, міжкультурна комунікація, культурна інтеграція, комунікативні навички, комунікативна особистість, мовленнєва діяльність, комунікативний бар'єр.*

**Постановка проблеми.** Протягом останніх років статус української мови як іноземної на ринку надання освітніх послуг суттєво змінився. У 2010 році мовознавець Уляна Штанденко стала переможцем Першої міжнародної наукової інтернет-конференції з україністики «Діалог мов – діалог культур. Україна і світ» у Мюнхені за наукове дослідження «Хто винен, або Чому іноземці в Україні не хочуть вивчати українську мову», у якій детально проаналізувала причини низького рівня конкурентності української мови на ринку надання освітніх послуг для іноземців у порівнянні з російською мовою навчання, адже саме російській мові станом на 2010 рік надавали перевагу студенти-іноземці. Ситуація суттєво змінилася після наказу МОН України від 18.08.2016 року № 997, який регламентує обов'язковість вивчення державної

мови іноземними студентами й аспірантами, прийняття Закону України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року, стаття 7 «Мова освіти» якого передбачає викладання навчальних дисциплін іноземною мовою для іноземних громадян, а також обов'язкове вивчення такими студентами державної мови як окремої навчальної дисципліни (*Закон України «Про освіту»*), а також схвалення Колегією МОН України «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною» (*Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною*), які визначають основним завданням навчання іноземної мови формування в студентів комунікативної компетенції, умінь і навичок мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм комунікативної поведінки в різних сферах та ситуаціях.

Така зміна мовної політики, що стала наслідком переформатування політичної ситуації в країні в цілому, одразу ж викликала суттєві реформи в закладах вищої освіти і вплинула на вибір іноземними студентами мови навчання. Відповідно до статистичних даних, що їх надало Міністерство освіти і науки України (*Половина студентів-іноземців в Україні навчається українською мовою*), якщо в 2014/2015 навчальному році українською мовою навчалася 16,53 %, то в 2015/2016 – уже майже половина студентів-іноземців (49,30 %), тоді як російську мову обрало на 25,47 % менше іноземців у порівняльній статистиці двох вищезгаданих навчальних років. Крім того, на 7,25 % зменшилася кількість студентів, які обирали мовою навчання англійську (26,13 % – у 2014/2015 н.р., 18,88 % – у 2015/2016 н.р.).

Наведені статистичні дані засвідчують дві тенденції. По-перше, українська мова як мова навчання значно зміцнила свої позиції на ринку освітніх послуг для іноземців у порівнянні з російською мовою, по-друге, щороку все більше студентів-іноземців, особливо тих, хто вважає англійську мову рідною, вибирають українську як мову навчання.

Зважаючи на це, перед мовознавцями, зокрема фахівцями у сфері викладання української мови як іноземної, стоїть нелегке завдання: як зробити українську мову привабливою для навчання студентів-іноземців. Не останню роль у цьому процесі відіграватиме культурологічний підхід до навчання, бо ефективне вивчення мови не можливе без «занурення» в культуру певного народу, без знайомства з його звичаями і традиціями, зокрема й культури спілкування. Однак сьогодні маловивченою залишається техніка реалізації культурологічного підходу в освітньому процесі, також на часі вироблення методичних засад утілення цього підходу при навчанні української мови як іноземної та його поєднання з іншими підходами, що й визначає актуальність обраної тематики дослідження. У цьому контексті варто наголосити, що культурологічний підхід у нашому дослідженні не абсолютизується чи генералізується, а лише наголошується на важливості його інтеграції разом із іншими

підходами до навчання іноземної мови в процесі формування як національної, так і індивідуальної лінгводидактичної стратегії.

**Аналіз актуальних досліджень.** Культурологічний підхід до навчання іноземної мови неодноразово ставав предметом наукових праць, дискусій та обговорень, вихідною позицією яких є нерозривний зв'язок між мовою і культурою (дослідження М. Богатирьової, Г. Костомарова, Є. Верещагіна, О. Лукіної, Є. Носонович, В. Редька, Н. Саланович Н. Селіванової, Н. Скляренко та ін.).

Загалом, культурологічний підхід, на думку Л. Кузьміної, варто поділити на лінгвокраїнознавчий, комунікативно-етнографічний та соціокультурний (Кузьмина, 2011, с. 108). На думку дослідниці, найбільш виправданим у викладанні іноземних мов є соціокультурний підхід, оскільки лише він різнобічно може вирішити складні проблеми навчання й опанування іншої культури, тоді як лінгвокраїнознавчий і комунікативно-етнографічний підходи, попри збагачення активного словникового запасу студента та глибоке проникнення в мовну картину світу й світогляд носіїв мови, все ж не можуть забезпечити ефективного формування навичок міжкультурної комунікації, формування комунікативної особистості в цілому. Наприклад, при комунікативно-етнографічному підході «функція викладача зводиться до вибору необхідної інформації з суміжних наук для використання в якості навчального матеріалу, а студенти при цьому виступають як дослідники культури та побуту країни, мову якої вони вивчають» (Кузьмина, 2011, с. 112).

Розділяємо точку зору Ю. Бандрівського, що культурологічний підхід надзвичайно важливий саме на початковій стадії навчання мови: «У період адаптації дуже важливі поведінка й позиції викладача, який повинен пам'ятати про неприпустимість тиску і повчальності. Тут потрібний особливий такт. Головною є не пропаганда всього національного, не протиставлення, а зіставлення різних культур і затвердження думки, що культура зближує народи» (Бандрівський, 2014, с. 51). А від успішного процесу адаптації, у свою чергу, залежить успішна подальша комунікативна діяльність студента. Саме на такій логічній послідовності і тісному взаємозв'язку прийняття іншої культури, адаптації й успішної комунікації слушно наголошує Еджієс С. Емре: «Проблеми адаптації пов'язані з проблемами комунікації, мовленнєвої діяльності, адже будь-яка соціальна поведінка залежить від комунікативної діяльності, яка лежить в основі комунікативної компетентності. Тому можемо зробити висновок, чим скоріше пройде соціальна, мовна, культурна адаптація студента-іноземця, тим краще він буде підготовлений до формування комунікативної компетентності, зокрема професійної» (Еджієс, 2015, с. 321).

Отже, якщо на початковій стадії навчання мови не відбулося «занурення» в культурну стихію, зацікавлення іноземного студента національними звичаями і традиціями, то є велика ймовірність, що така зацікавленість іншокультурою вже не з'явиться. Тому має рацію Н.

Теличко, підкреслюючи прямий детермінізм між комунікативними бар'єрами та формуванням компетентної комунікативної особистості: «Подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може мати місце лише у випадку досягнення культурологічної компетентності, що є продуктом діалогу культур. За наявності культурологічної компетентності, студенти, спілкуючись із носіями мови чи читаючи автентичні тексти, не будуть піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок» (Теличко, 2011, с. 194).

Здійснивши аналіз актуальних досліджень, бачимо, що вчені зробили перші важливі кроки теоретико-методологічного обґрунтування доцільності використання культурологічного підходу до навчання іноземних мов загалом, однак серед педагогічних праць майже відсутні наукові розвідки про сутність і способи реалізації цього підходу в процесі викладання української мови як іноземної.

**Мета дослідження** – розробити методичні рекомендації та розкрити можливі техніки реалізації культурологічного підходу в навчанні української мови як іноземної на рівні формування комунікативних навичок в інтер- та екстралінгвістичному вимірах.

**Методи дослідження.** Дослідження базується на комплексному застосуванні таких методів, як метод педагогічного спостереження (педагогічне спостереження здійснювалося під час проведення практичних занять із української мови як іноземної у ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет»), метод теоретичного аналізу (при виділенні й розгляді окремих аспектів культурологічного підходу, особливостей міжкультурної комунікації в педагогічній взаємодії зі студентами-іноземцями) та індуктивний метод, адже висновки дослідження ґрунтуються на окремих судженнях і узагальненнях, отриманих емпіричним шляхом.

**Виклад основного матеріалу.** Культурологічний підхід у навчанні української мови як іноземної, зокрема соціокультурний підвид цього підходу, дозволяє репрезентувати українську культуру через одночасну реалізацію освітньої функції, розкриває перед викладачем широкі можливості для подання різножанрових текстів: від шедеврів поетичного мистецтва до фрагментів публічних виступів відомих українців. Така полістилістичність навчально-дидактичного матеріалу одночасно готує студента до сприйняття текстів різного емоційного забарвлення, відмінної пафосної тональності й композиційної організованості. Крім того, такий підхід дозволяє представити різні сфери життя українського суспільства: освіту, науку, мистецтво, політичне життя, українців на міжнародній арені. Це надасть викладачеві можливість використовувати як дидактичний матеріал українські пісні, фільми, живописне мистецтво, наукові статті тощо, що в свою чергу дає студентові нові візуальні й слухові імпульси,

забезпечуючи рівнозначний розвиток усіх чотирьох типів мовленнєвої діяльності – читання, слухання, говоріння й письма.

Оскільки зміст навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» передбачає соціокультурну і професійну складові, то культурологічний підхід до навчання, звісно, логічніший при тематичному наповненні соціокультурної складової, а при наповненні професійної складової цей підхід буде логічним у засвоєнні української фразеології, культури професійного мовлення, вивченні тем із історії української медицини, зокрема комунікативної теми «Видатні українські лікарі».

На етапі тематичного наповнення соціокультурної складової навчальної дисципліни важливо сформувати певний канон відомих українців із різних галузей суспільного життя (від літератури – до сфери музики чи моди) і намагатися вибудовувати зі студентами повноцінний діалог навколо цих постатей у типологічному зіставленні з найвідомішими постатями їхньої культури. Для студентів 3–4 курсів як творче завдання запропонуємо зробити переклад української поезії їхньою рідною мовою, наприклад, як показує педагогічна практика, легкою для перекладу є, на нашу думку, філософська лірика В. Симоненка «Ти знаєш, що ти людина?». Такий тип мовленнєвої діяльності лише вкотре продемонструє один із ключових постулатів культурологічного підходу: лише демонструючи справжню цікавість до чужої культури, ми можемо зацікавити іноземця культурою власною. Також, щоб уникнути культурного імперативу, дуже важливо утримати баланс між світовою (певною мірою вже відомою студентам) культурною спадщиною та українською національною культурою, постійно акцентуючи на «світовому», загальновідомому культурному контексті.

Для вивчення теми «Україна й українці» пропонуємо таку систему вправ. Із метою розвитку діалогічного мовлення можна використати діалог, у якому в легкій, «ненав'язливій» формі розкрито загальне питання державного устрою України. За цим зразком студенти можуть побудувати нові діалоги, розповівши про державні устрої своїх країн. Крім того, поданий діалог уже містить базову лексику: *демократія, монархія, президент, король, королева, керувати, влада народу*.

- Привіт, Якубе!
- Привіт, Джордане!
- Ти вже два роки живеш в Україні. Скажи, будь ласка, це справді демократична країна?
- Так. В Україні демократія, а в твоїй країні теж демократія?
- Я приїхав із Йорданії. Це монархія, тому країною керує не президент, а король.
- Дуже цікаво. Тоді у вас є і королева.
- Так, звичайно. Наша королева розумна і красива жінка. А в твоїй країні теж є король та королева?

*- Ні! Я приїхав із Польщі, а в Польщі, як і в Україні, демократія, тобто влада належить народу, а інтереси держави у світі представляє президент.*

Для розвитку монологічного мовлення пропонуємо перелік питань, кожне з яких викладач може доповнити, на перший погляд, звичайною фразою: «А у Вашій країні?». Однак саме така фраза матиме магічний ефект: по-перше, вона продемонструє зацікавленість іншими культурами і країнами, по-друге, спонукатиме студента розповісти про своє, «рідне» в компаративному зіставленні з українськими реаліями.

- 1. Україна – це монархія чи демократична країна?*
- 2. Хто представляє інтереси держави у світі?*
- 3. Як називається парламент України?*
- 4. На скільки років обирається президент України?*
- 5. Який державний орган приймає закони?*
- 6. Назвіть головний закон України.*
- 7. Коли в Україні святкують День Конституції?*

До вивчення комунікативної теми «Україна і українці» пропонуємо подати загальновідомі факти про наші досягнення світового значення, більшість із яких стосуються відкриттів у сфері медицини, оскільки розраховані на сприйняття студентами-медиками. Цю тему варто подавати з граматичним фокусом «Числівник». Запропонований текст і післятекстові завдання спрямовані на розвиток навичок читання, удосконалення діалогічного і монологічного мовлення, а також тренування граматики (розпізнавання та правильне читання різних відмінкових форм кількісних і порядкових числівників).

### **Цікаве про Україну**

*5 квітня 1710 року в Україні прийнято першу Конституцію у світі. Це була Конституція Пилипа Орлика. У США Конституцію прийняли в 1787 році, у Франції – у 1791 році.*

*1892 рік – одеський бактеріолог Володимир Хавкін розробив першу в історії вакцину проти чуми. Цей препарат він створив в Індії, ним провакцинували 4 мільйони осіб.*

*Український духовий інструмент трембіта – найдовший у світі. Його довжина від 3-х до 8-ми метрів.*

*Ан-225 «Мрія» – найбільший у світі транспортний літак. Максимально завантажений він важить 640 тонн. Цей літак встановив 240 світових рекордів.*

*У 1850-х роках український хірург Микола Пирогов уперше в світі застосував гіпсову пов'язку.*

*3 квітня 1933 року український хірург Юрій Вороний зробив першу у світі трансплантацію нирки.*



1960 року в Києві відкрили найглибшу станцію метро у світі «Арсенальну» на глибині 105,5 метрів.

1384 – саме стільки пам'ятників створили Тарасові Шевченкові. Це найбільша в світі кількість пам'ятників, які встановили на честь культурного діяча.

2014 рік – харків'янин Анатолій Малихін створив прилад, що дає змогу робити безкровний аналіз крові. П'ять датчиків, які приєднуються до тіла, видають 131 показник.

2017 рік – київські хірурги першими в світі провели унікальну операцію на головному мозку. Це перша у світі операція, де лікарі-хірурги поєднали три технології: ендоскопію, комп'ютерну навігацію і лазер.

**Післятекстові завдання.**

**Дайте відповіді на запитання:**

1. Яка довжина найдовшого у світі музичного інструменту? Назвіть його.
2. Скільки показників крові видає прилад Анатолія Малихіна?
3. Коли було проведено першу трансплантацію нирки?
4. Скільки рекордів установив український транспортний літак «Мрія»?
5. Хто винайшов вакцину проти чуми? Де вперше її було застосовано?
6. Скільки пам'ятників встановлено на честь Тараса Шевченка?
7. Назвіть найглибшу станцію метро у світі? Де вона знаходиться?

**Доповніть діалог на основі тексту.**

- Привіт, Ольго!
- .....
- Ти живеш в Україні вже три роки, то що цікавого ти дізналася про цю країну?
- .....
- А в якому місті знаходиться найглибша станція метро у світі?
- .....
- Який літак став гордістю української промисловості?
- .....
- Тобі відомі якісь цікаві факти про національні музичні інструменти українців?
- .....
- А наукові відкриття українців у сфері медицини також мали резонанс у світі? Що ти знаєш про ці відкриття?
- .....

– *Я бачу, українці мають чим гордитися. Чи не так?*

– .....

Після вивчення теми «Свята українців» пропонуємо перевірити кінцевий рівень знань студентів за таким коротким тестом:

1. *Як називається пасхальне яйце?*

А) писанка

В) картинка

Б) розмальовка

Г) шкарлупа

2. *Яка інша назва Великодня?*

А) Пасха

В) Воскресіння

Б) Різдво

Г) Свята Трійця

3. *Коли святкують Вербну неділю?*

А) за тиждень до Пасхи

В) за три дні до Пасхи

Б) за тиждень після Пасхи

Г) на другий день після Пасхи

4. *Що є символами українського Великодня?*

А) паска і писанка

В) хліб і ковбаса

Б) ковбаса і хліб

Г) варені яйця і свічка

5. *Коли відзначають Великдень?*

А) не раніше 4 квітня та не пізніше 8 червня

Б) не раніше 4 квітня та не пізніше 8 травня

В) не раніше 4 березня та не пізніше 8 травня

Г) не раніше 4 квітня та не пізніше 18 травня

6. *Коли святкують День матері?*

А) у першу неділю травня

В) у першу неділю червня

Б) у другу неділю травня

Г) у другу неділю червня

У реалізації культурологічного підходу до навчання української мови як іноземної важливо не перетворити заняття в «культурний імператив». Цей підхід повинен залишитися на рівні рівноправного діалогу культур, тільки тоді іноземець зможе сприйняти українську культуру через українське слово невимушено й адекватно. За таких умов сприйняття української культури нагадуватиме своєрідну віртуальну подорож Україною.

Важливою складовою культурної інтеграції іноземців, без сумніву, є **освоєння фразеологічного рівня мови**. Вживання фразеологізму в мовленнєвому акті студента-іноземця може стати дієвим стратегічним прийомом із огляду на лаконічність, стислість фразеологічних одиниць, їхню здатність узагальнювати зміст сказаного. Крім того, як слушно відзначає Т. Копач, фразеологічні одиниці «завдяки своїй образності та експресивності найбільш адекватно відповідають прагматичній орієнтації ... тексту, оскільки здатні викликати образну уяву, емоції, сформувані оцінку реципієнта» (Копач, 2000, с. 247).

При вивченні фразеологічного рівня мови варто врахувати кілька аспектів. По-перше, регулярність включення фразеологізмів до

лінгводидактичних матеріалів. По-друге, не менш важливо відбирати частотні фразеологізми. Адже, як відомо із психомовознавчих досліджень, для того, щоб будь-яке слово чи фраза перейшли з пасивного мовного запасу до активного, треба, щоб слово не лише було вимовлене мовцем певну кількість разів, а ще й декілька разів зустрілося йому в мовленні носіїв мови. Тому так важливо, щоб фразеологізм мав високу частотність вживання. По-третє, для адекватного розуміння змісту фразеологізму важливо коротко подати певні пресупозитивні знання про первісне значення фразеологічної одиниці. Така коротка «історія» фразеологізму дозволить значно полегшити процес його запам'ятовування. По-четверте, фразеологізми можна підбирати до комунікативної теми як за лексичною відповідністю, так і граматичною. Наприклад, при вивченні граматичної теми «Прислівник» варто поширити лексичний запас студентів фразеологізмами «рукою подати», «за тридев'ять земель», «ні світ ні зоря», теми «Прикметник» – «кров з молоком», «битий вовк», «не ликом шитий», «як писанка», «всі розуми з'їсти», теми «Числівник» – «як кіт наплакав», «хоч греблю гати». Також доречно запропонувати студентам самим підібрати відповідники фразеологізмів у їхній рідній мові. Так, студентка з Нігерії в ході проведення заняття запропонувала цікавий приклад фразеологізму «народитися зі срібною ложкою в роті», що в англійській фразеології означає «народитися багатим» (найближчий український відповідник – «золота молодь»).

З огляду на сказане, професійне мовлення іноземного студента медичного закладу вищої освіти не може вважатися багатим і впевненим без досягнення фразеологічного рівня мови, зокрема фразеології, дотичної до медичної терміносистеми. Сповідуючи принципи частотності фразеологічної одиниці й принцип лімітування фразеологічних одиниць у межах конкретної лексичної теми, пропонуємо подавати такі фразеологізми й типи вправ у контексті медичних комунікативних тем:

1. Тема «Органи чуття». *З'ясуйте значення фразеологізмів. Знайдіть до них відповідники в рідній мові:*

Тримати ніс за вітром – бути готовим до змін; соколиний зір – гострий зір; на колір і смак товариш не всяк – кожна людина має індивідуальні смаки; собачий нюх – добрий нюх, що відчуває найменші зміни.

2. Тема «В гастроентерологічному відділенні». *Поясніть, як Ви розумієте такі прислів'я. Запам'ятайте їх.*

- Якщо ви встали з-за столу і відчуваєте, що ви голодний, ви ситий; якщо ви встали і відчуваєте, що ви ситий – ви переїли; якщо ви встали і відчуваєте, що ви переїли – ви отруїлись.
- Сніданок з'їж сам, обід розділи з другом, вечерю віддай ворогу.
- Скажи мені, що ти їси, і я скажу тобі, хто ти.
- Ми живемо не для того, щоб їсти, а їмо для того, щоб жити.

- Наша їжа повинна бути ліками, а наші ліки повинні бути їжею.

*Об'єднайте фразеологізм і його значення:*

|                       |             |
|-----------------------|-------------|
| стати поперек горла   | голодний    |
| набити шлунок         | нервуватися |
| у печінках сидіти     | перекусити  |
| печінки їсти          | дуже худий  |
| кишки грають марш     | заважати    |
| жовчний               | злий        |
| живіт присох до спини | набриднути  |
| заморити черв'яка     | поїсти      |

*У поданих реченнях використайте фразеологізми з попередньої вправи:*

- Я не поснідав вранці, і вже на другій парі був голодний.
- Коли я приїхав додому після складання «Кроку», мама сказала, що я дуже худий.
- «Швидка їжа» має мало енергетичної цінності й розрахована на те, щоб швидко втамувати голод.
- Усі кажуть, що наш декан неприємний і злий. Як на мене, він дуже добрий!

3. Тема. «У кардіологічному відділенні». *Запам'ятайте корисні фрази. Поясніть, як ви розумієте їхнє значення?*

Від щирого серця; з усім серцем; серце втікає в п'яти; кров у венах холодне; іти за покликом серця; людина з великим серцем; людина з кам'яним серцем; топтати дорогу до серця.

4. Тема. «У дерматологічному відділенні». *Запам'ятайте корисні фрази. Поясніть, як ви розумієте їхнє значення? Складіть із ними речення.*

Мороз іде по шкірі; не влазити в шкіру; спускати шкіру; шкіра терпне; зі шкіри пнутися; залити за шкіру сала.

При засвоєнні фразеологічного рівня мови необхідно врахувати той фактор, що відкладення фразеологічної одиниці в довготривалу пам'ять можливе лише при його регулярному вживанні в мовленні. Тому при побудові діалогів між студентами викладач повинен подавати вже обговорені фразеологізми серед ключових для діалогу фраз. Важливим для адекватного розуміння фразеологізму є його контекстуальна зумовленість і словесна валентність, тому викладач повинен пояснити пресупозитивні значення фразеологізму й навести приклад широкого контексту. Тільки за таких навчальних умов, де збережено циклічність нового, пригаданого і вже відомого фразеологічна одиниця стане повноцінною складовою українського світу в рецепції іноземного студента.

**Висновок та перспективи подальших розвідок.** У ході дослідження ми дійшли до висновків, що культурологічний підхід як один із головних у навчанні української мови як іноземної допомагає розвинути

комунікативні навички іноземного студента, розширити сприйняття світу через сприйняття іншої культури, допомогти адаптуватися в чужомовному середовищі й адаптуватися до нових культурно-освітніх умов, зрештою, популяризувати українську мову та культуру у світі. Перспективами подальших досліджень можуть стати студії над конфігураціями поєднання культурологічного підходу з іншими підходами до навчання української мови як іноземної, витворення своєрідного канону репрезентантів України у світовому просторі, дослідження паралінгвістичних особливостей комунікації різних етнічних груп.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бандрівський, Ю. Л. (2014). Особливості педагогічного спілкування з іноземними студентами в українських вищих навчальних закладах. *Вісник проблем біології і медицини*, 3, Т. 2 (111), 50-53 (Bandrivsky, Yu. L. (2014). Features of teaching communication with foreign students in ukrainian higher education institutions. *Bulletin of Biology and Medicine*, 3, 2 (111), 50-53).
2. Еджиес С. Емре (2015). Педагогічні умови формування професійно комунікативної компетентності студентів-іноземців у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 321-325 (Ejés S. Emre (2015). Pedagogical conditions for the formation of the professionally communicative competence of foreign students in higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 321-325).
3. Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні A1, A2, B1, B2, C1) (*The general standard of Ukrainian as a foreign language (A1, A2, B1, B2, C1)*). Retrieved from: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>
4. Закон України «Про освіту» (*Law of Ukraine "On Education"*) (2017). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Копач, Т. М. (2000). Комунікативно-прагматичні потенції фразеологізмів у рекламних текстах. *Семантика мови і тексту*, (сс. 247-250). Івано-Франківськ: Плай (Kopach, T. M. (2000). Communicative-pragmatic potencies of phraseologisms in advertising texts. *Semantics of language and text*, (pp. 247-250). Ivano-Frankivsk: Plai).
6. Кузьмина, Л. Г. (2011). Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам. *Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2, 108-117 (Kuzmina, L. H. (2011). Modern cultural approaches to teaching foreign languages. *Bulletin of VSU, Series Linguistics and Intercultural Communication*, 2, 108-117).
7. Половина студентів-іноземців в Україні навчається українською мовою. МОН. Режим доступу: <http://language-policy.info/2016/06/polovyna-studentiv-inozemtsiv-v-ukrajini-navchajetsya-ukrajinskoyu-movoyu-mon/> (*Half of foreign students in Ukraine learns in Ukrainian*. MES. Retrieved from: <http://language-policy.info/2016/06/polovyna-studentiv-inozemtsiv-v-ukrajini-navchajetsya-ukrajinskoyu-movoyu-mon/>
8. Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною (2018). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2018> (*Standardized requirements for the level of knowledge of Ukrainian as a foreign language*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2018>)

9. Теличко, Н. В. (2011). Зміст навчання іноземної мови з використанням культурологічного підходу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*, 21, 191-195 (Telychko, N. V. (2011). Content of teaching a foreign language using a cultural approach. *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series "Pedagogy, social work"*, 21, 191-195).

10. Ушакова, Н. І., Дубічинський, В. В., Тростинська, О. М. (2011). Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. У Л. М. Черноватий (ред.) *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, (сс. 136-146). Харків: ХНУ ім. В. Каразіна (Ushakova, N. I., Dubichynsky, V. V., Trostynska, A. M. (2011). Concept of language training of foreigners in higher education institutions of Ukraine. In L. M. Chernovaty (Ed.), *Teaching languages at higher education institutions at the present stage. Interpersonal relationships. Scientific research. Experience. Searches*, (pp. 136-146). Kharkiv: KhNU named after V. Karazin).

## РЕЗЮМЕ

**Цуркан Марія.** Особенности культурологического подхода к обучению украинскому языку как иностранному в высшей медицинской школе.

*В статье предложены методические рекомендации по использованию культурологического подхода к обучению украинского языка как иностранного в высшем медицинском учебном заведении. Исследование базируется на комплексном применении таких методов, как метод педагогического наблюдения, метод теоретического анализа и индуктивный метод. В ходе исследования автор пришел к выводам, что культурологический подход, как один из главных в обучении украинскому языку как иностранному, помогает развить коммуникативные навыки иностранного студента, расширить восприятие мира через восприятие другой культуры, помочь адаптироваться в чужой среде и новым культурно-образовательным условиям, популяризировать украинский язык и культуру в мире.*

**Ключевые слова:** культурологический подход, межкультурная коммуникация, культурная интеграция, коммуникативные навыки, коммуникативная личность, речевая деятельность, коммуникативный барьер.

## SUMMARY

**Tsurkan Maria.** Peculiarities of cultural approach to teaching Ukrainian language as foreign one at higher medical school.

*Methodological recommendations of using cultural approach to teaching Ukrainian language as foreign one at higher medical education institution are proposed in the article. Cultural approach is considered in the context of pedagogical interaction and intercultural communication of a teacher with different ethnic groups. Cultural approach is not made absolute in the investigation, but it is only emphasized on the importance of its integration together with other approaches to teaching foreign languages in the process of formation of national lingual-didactic strategy, as well as individual one.*

*The aim of investigation is to develop methodological recommendations of realization of cultural approach in the teaching Ukrainian language as foreign one at the level of formation of communicative skills at inter- and extra-linguistic dimensions.*

*The study is based on complex application of such methods as pedagogical oversight, method of interrogation (questionnaire), method of theoretical analysis (for selection and consideration of separate aspects of cultural approach, peculiarities of intercultural communications in pedagogical interaction with foreign students) and inductive method.*

*The result of investigation was an assumption, that it is very important to maintain balance between world cultural heritage and Ukrainian national culture with the aim of avoidance of cultural imperative. It has been proved, that pedagogical communication is a professional one of a teacher with students that has certain pedagogical functions and is directed at creation of favorable psychological climate, and therefore psychological optimization of educational activity.*

*In the process of investigation, the author concluded that cultural approach helps to develop communicative skills of a foreign student as a main in studying of Ukrainian language as foreign one, expand perception of the world through perception of another culture, help to adapt in foreign environment and adjust to new cultural-educational conditions and finally popularize Ukrainian language and culture in the world. Studies of configurations of combination of cultural approach with other approaches to studying Ukrainian language as foreign one can be prospects of further research, as well as creation of peculiar canon of representatives of Ukraine in the world, investigation of paralinguistic peculiarities of communication of different ethnic groups.*

**Key words:** *cultural approach, intercultural communication, cultural integration, communicative skills, communicative personality, lingual activity, communicative barrier.*

UDC 378.147.111

**Roman Yatsenko**

Simon Kuznets Kharkiv National  
University of Economics

ORCID ID 0000-0001-7968-6890

DOI 10.24139/2312-5993/2018.09/359-368

## **PERSONAL LEARNING SYSTEMS AS A MEANS OF STUDENT-CENTERED LEARNING**

*The aim of the article is to analyze the prospects for the use of personal learning systems in the higher education institution as a means of implementing student-centered learning based on the formation of an individual learning trajectory. Implementation is considered on the basis of experience in the application of Personal Learning Systems at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics. The peculiarities and composition of such systems are analyzed in order to implement student-centered learning.*

**Key words:** *personal learning system, student-centered learning, learning trajectory, higher education institution.*

**Introduction.** With development of the information society and dissemination of learning using information and communication technologies – e-learning, there is a need to ensure the quality of higher education in the e-learning format. After all, ensuring the quality of higher education is a prerequisite for the educational activities of higher education institutions, in particular in the format of e-learning within the framework of educational programs. Under the legislation of Ukraine in the field of higher education, the national quality assurance system is based on the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).

In ESG, one of the leading standards is student-centered learning, teaching and assessment (section 1.3): “Institutions should ensure that programs are implemented in such a way as to encourage the students to play an active role in the educational process and that student assessment reflects this approach” (Kalashnikova, 2015, p. 74).

Today, in the system of higher education there is a tendency to increase personalization of learning in contrast to the use of a typical curriculum for all students. Such a transition can become an important aspect of formal learning. Personalization can be achieved by adapting learning trajectory in modern e-learning systems, which is one of the main aspects of student-centered learning in higher education institutions (Ponomarenko, 2013, p. 140).

**Analysis of relevant research.** Problems of implementation of electronic forms of learning are revealed in the works of such domestic and foreign scholars as Yu. K. Babanskyi, V. P. Bespalko, D. A. Danylov, V. S. Ponomarenko (Babanskyi, 1985; Bespalko, 1989; Ponomarenko, 2013). The possibilities of using the Moodle system are analyzed in the works of V. P. Serhienko, V. M. Franchuk, L. O. Kukhar, A. V. Halytskyi, P. V. Mykytenko, V. P. Stepanov, Ye. V. Ponomarenko, S. H. Shylo (Serhienko, 2014; Stepanov, 2012; Shylo, 2011). However, the analysis of the works of these researchers has proved that the issue of formation of an individual trajectory in e-learning has not been considered in the scientific literature.

The learning trajectory is defined as a sequence of educational tasks or activities designed to assist the student in improving his knowledge or skills in a discipline (Vdovina, 2013). The purpose of this trajectory is to provide students with the most suitable individual educational facility, according to the student's capabilities (Chi, 2014, p. 547).

**The aim of the article** is to analyze the prospects for the use of personal learning systems in the higher education institution as a means of implementing student-centered learning based on formation of an individual learning trajectory.

**Research methods.** In the process of research, the following methods have been used: system analysis – to represent the object of research and its components, tasks and research tools; methods of synthesis and analysis – for decomposition and construction of systemic connections between investigated entities.

The information base of research constituted annual and quarterly data on the state of the forestry sector of the State Statistics Committee of the Kharkiv region; annual, quarterly and monthly data on the financial condition of enterprises in this sector.

**Research results.** One of the most commonly used software tools in the world for creation of e-learning environment is the Moodle network environment (an acronym from the Modular Object-Oriented Dynamic Learning



Environment). The Moodle Learning Platform is a free, open learning management system designed to create a personalized learning environment. It implements the philosophy of “pedagogy of social constructivism” (Yatsenko, 2017, p. 133) and focuses on organizing interaction between the teacher and students and organizing traditional distance courses, as well as supporting lifelong learning that corresponds to modern areas of development and implementation of mixed learning principles.

Since 2009, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics has been developing and using personal learning systems (hereinafter referred to as PLS) based on the Moodle platform (<http://pns.hneu.edu.ua>). Personal learning system is an automated learning system with an emphasis on its personal character and focus on independent learning. Personal learning system at Simon Kuznets KhNUE is an information environment which consists of educational, scientific, informational materials and tools developed in electronic form, is sufficient for teaching separate educational disciplines with the help of indirect interaction of remote participants of the educational process and is directed at effective organization of the educational process and management of students' independent work (Ponomarenko, Poliakova, 2013, p. 5).

The purpose of introduction of PLS into the educational process of Simon Kuznets KhNEU is to ensure the quality of education through the content of learning environment, ensuring equal access of participants of the educational process to quality learning and methodological materials, regardless of their place of residence and form of education, creation of conditions for personalization of learning, use of information and communication technologies (Ponomarenko, Poliakova, 2013, p. 6).

The principal differences between PLS and electronic version of the paper textbook or self-contained electronic multimedia publication is the following (Ponomarenko, Poliakova, 2013, p. 8):

- 1) a clear structure of learning and methodological materials;
- 2) a system of interaction between the teacher and the student, among the students, organized with the use of resources of the PLS, throughout the time of learning the discipline;
- 3) a calendar plan for fulfilling the working plan of the discipline by the students;
- 4) a system for monitoring of accomplishment of all the types of educational activities.

The main functions of the PLS, through which the student-centered approach to learning is achieved, are:

- development of informational-learning environment of Simon Kuznets KhNEU, which consists in creating conditions that ensure the quality of self-education of students through the use of a system of electronic courses, tools and resources that facilitate structuring, presentation, preservation and

transfer of educational content; construction of the system of intensive connections between participants of the educational process;

- optimization of the educational process, which involves the use of a complex of electronic courses, tools and resources, which allows to automate formation of teaching and methodological support, to organize, regulate and control independent work of students as a component of the educational process;

- organizational-methodological support of independent work of students, which consists in development of methodological, didactic, instructional materials, their structuring and presentation in such a way that independent work of students becomes purposeful, consistent, managed and gives them the opportunity to form, consolidate, deepen and systematize knowledge and skills, that are received during classes; self-training and self-control of mastering the discipline;

- creation of conditions for personalization and individualization of students' learning, which envisages the possibility for students to build their own learning trajectory taking into account individual characteristics, personal qualities, educational needs and motives, and the level of their aspirations for the results of learning.

With the aim of unification the structure of the personal learning system contains the following units: software unit, content and communication units.

*The software unit* contains software tools used to create PLS and additional software tools that allow developing, editing, hosting content, accessing and sharing information over the Internet, organizing automated learning, control and self-control, interaction of participants of the educational process and current PLS administration.

*The content unit* contains the information necessary for a holistic presentation of the electronic course (for the discipline being studied) and content, i.e. theoretical and practical material, tasks for independent work, methodological recommendations, additional materials, control measures that provide an independent component of mastering curriculum by the student.

The information-organizational component of the PLS content unit contains the following elements:

- description (abstract) of the electronic course;
- working program of the discipline;
- working plan (technological map) of the discipline;
- recommended literature and Internet resources;
- references to electronic products of the department (electronic publications, etc.), corresponding to the content of the discipline;
- topics and methodological recommendations for the implementation of the individual scientific-research tasks, essays, course papers (projects).

Educational-methodological component of the PLS should be organized according to the thematic or weekly plan of learning the discipline. Content of

courses in the PLS system involves use of teaching methods and scientific developments in a text or multimedia format and has the form of electronic resource and corresponds to the work plans of the discipline. Each topic (topic block) includes:

- theoretical material. This component allows to master independently learning material that was considered at the lecture or prepare for the next lectures, in particular problem presentation lectures, lectures-conferences, etc., and contains theoretical material on the topic being studied, in the form of text lectures, electronic multimedia presentations, audio and video collections;
- practical (seminar, laboratory) works performed during classroom sessions. This component allows to study independently learning material that forms skills and competencies, namely: practical, computational, graphical, analytical creative tasks, laboratory works of different levels of complexity. In this component, instructional-methodological materials supplement theoretical, practical, research tasks, laboratory works with indication of competencies acquired, the definition of the purpose, description of tasks, methodological recommendations for their implementation, and, if necessary, with examples of completing, requirements for forms for submitting the results of the performed work and evaluation criteria;
- tasks for independent work. This component is based on the working plan of the discipline, namely: subjects, content, types, forms and volumes of tasks. In the formulation of theoretical, practical and research tasks are given: text of the task, requirements for the design, criteria for evaluation and deadline for implementation. Tasks can be differentiated according to the level of complexity, subjects, requirements to the volume, which ensures individualization of student learning. Depending on the requirements set by the teacher, the results of the task can be sent to the teacher in electronic form on the site of PLS of Simon Kuznets KhNEU, and submitted in paper form or orally.

These components can be provided with author's developments in order to enhance the learning process.

The control component of the PLS content unit provides definition of the current learning outcomes by the teacher and self-control of the student's learning quality. It may include:

- automated tests for control and self-control of students' achievements, provided by the capabilities of the software platform;
- multi-level tasks for checking academic achievements of students on the material being studied;
- banks of control questions and tasks.

*The PLS communication unit* provides interaction of students and teachers, group and intergroup communication on the basis of information and communication technologies, which allows to realize the feedback when using

the theoretical, practical, independent and control components of the electronic course. This unit includes:

- organization of personal remote interaction between the teacher and the student, obtaining the results of tasks and their verification, correction of tasks, commenting on responses and sending explanations, etc.;
- exchange of messages and comments for individual communications between a teacher and a student;
- use of synchronous communication tools for distance counseling and discussion in real time;
- possibility to create a repository of practical tasks for educational disciplines;
- organization of joint work of students on tasks (projects) in the discipline;
- conducting on-line consultations for students on problematic issues;
- use of webinars with participation of teachers and invited specialists.

In order to ensure gradually the quality of e-learning according to the level of development, the personal learning system can be of content, interactive and autonomous level, as shown in Fig. 1 (Yatsenko, 2017, p. 134).

We'll consider the proposed levels of personal learning systems by their composition and functionality.

*The content level* of PLS contains necessary information-methodological support for the discipline using electronic tools that provide students with access to electronic educational resources. The PLS of content level is sufficient for mastering a discipline based on a mixed learning model, in which distance learning technologies are used for full-time and part-time students (distance learning).

*The interactive level* of PLS has additional teaching and methodological support that uses multimedia electronic means of initial and intermediate interactivity, control of success and self-testing of knowledge through electronic testing tools, implementation of communications (web-based seminars using chats, forums, electronic individual consultations), verification and correction of completed tasks with the use of electronic resources and resources in the mode of off-line and on-line. PLS of interactive level provides feedback for students to control the progress of mastering the discipline.

*The autonomous level* of PLS involves competence approach (Ponomarenko, 2012, p. 13) to teaching and methodological support, a high level of interactivity, use of software applications for creating and conducting audio and video collections, webinars in real time on-line, additional author's developments for activating the learning process (self-assessment and mutual evaluation, case studies, portfolio, business games, training on interdisciplinary basis, etc.), implementation of communications for organization of joint work on projects with the use of electronic tools and resources. PLS of autonomous level allow to use them as an independent educational resource for full-time

and part-time (distance) forms of training with obligatory secure certification of the final result of mastering the discipline by students.

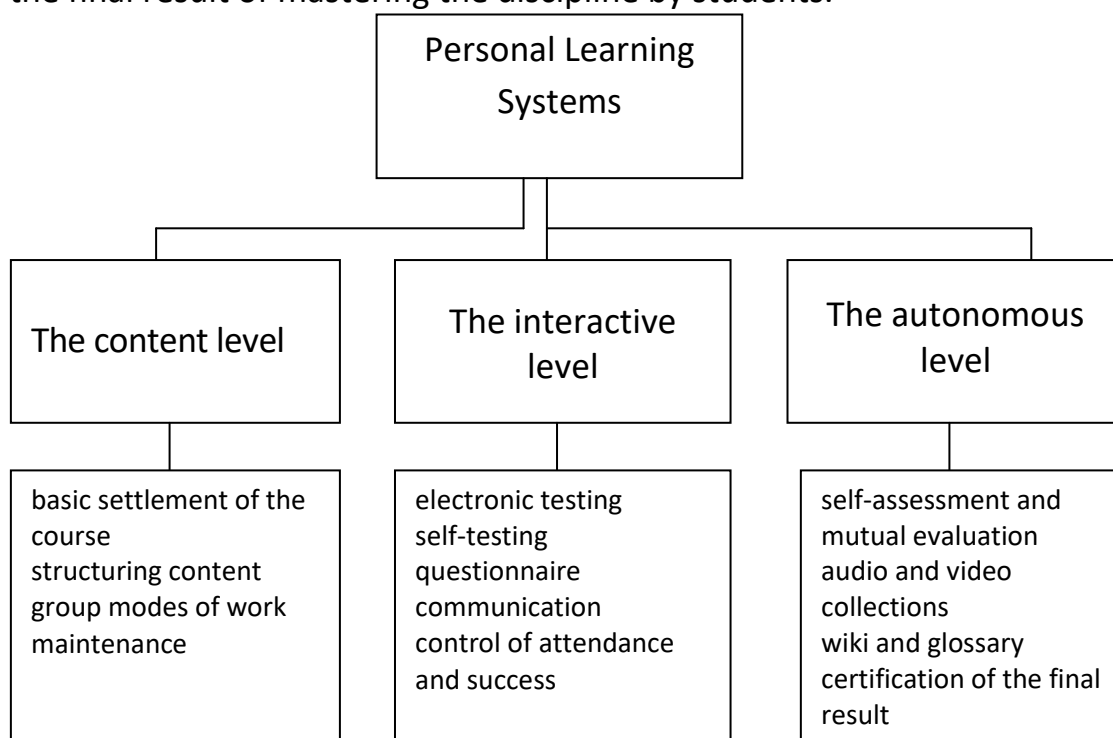


Figure 1. Three-level model of personal learning systems in Simon Kuznets KhNEU

In Simon Kuznets KhNEU, a student with the purpose of forming an individual learning trajectory can choose a certified personal learning system of the autonomous level of development as an educational discipline of the optional component of an educational-professional program. A student has the right to choose a certified PLS as a general-professional discipline according to the direction, a free minor, a component of the minor, a mag-minor. The list of the certified PLS of the autonomous level of development, which is offered for the choice of students, is approved by the training department on the basis of proposals of departments for inclusion in the general university pool of disciplines of the variable component of educational-professional programs.

A student who has selected a certified PLS as an optional component has the right:

- not to attend classes in the corresponding to PLS discipline (if they are available on a curriculum);
- to receive additional full-time or online consultations according to the schedule of consultations of the teacher who is the author of the selected PLS;
- to determine independently the sequence and rate of assimilation of the teaching material of the PLS.

A student who, according to the results of work with an autonomous PLS, received a final score of not less than 60 points out of 100 possible, has the

right to obtain a secure certificate of successful completion of the course in the corresponding academic discipline through the interface of the site of PLS of Simon Kuznets KhNEU. A protected student certificate is the basis for crediting the final result of mastering the discipline by the dean's office.

**Conclusions.** Thus, introduction of a three-level model of personal learning systems in Simon Kuznets KhNEU will allow scientific-pedagogical staff to master gradually the functionality of the Moodle software platform and improve the quality of e-learning, and will allow students to acquire knowledge and competences based on the individualization of learning and effective comprehensive utilization of educational innovative information technologies.

An individual learning trajectory can increase the efficiency of the educational process in online learning systems, but implementation of individual learning paths in real life faces significant difficulties associated with their implementation in teaching activities. Further research will focus on taking into account both the type of each learning task and the expert opinions on determining and assessing the student's learning style in order to implement a student-centered approach to learning.

## REFERENCES

1. Калашнікова, С., Луговий, В. (Ред.) (2015). *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд*. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети» (Kalashnikova, S., Luhovyi, V. (Ed.) (2015). *Development of the Quality Assurance System for Higher Education in Ukraine: Information and Analytical Review*. Kyiv: SE "Priority Research Center").
2. Вдовина, С. А., Кунгурова, И. М. (2013). Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории. *Интернет-журнал «Науковедение», Вып. 6*. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-napravleniya-realizatsii-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii>. Дата обращения: Март 22, 2018 (Vdovina, S. A., Kunhurova, I. M. (2013). The essence and directions of realization of the individual educational trajectory. *Internet journal "Science", Issue 6*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-napravleniya-realizatsii-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii>).
3. Яценко, Р. М., Гороховатський, О. В. (2017). Трирівнева модель персональних навчальних систем ХНЕУ ім. С. Кузнеця в програмному середовищі Moodle. *Сучасні проблеми моделювання соціально-економічних систем. Матеріали IX міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції 7-8 квітня 2017 р.* Бердянськ: Видавець Ткачук О. В. (Yatsenko, R. M., Horokhovatskii, O. V. (2017). Three-level model of personal learning systems of Simon Kuznets KhNEU in the Moodle software environment. *Modern problems of modeling of socio-economic systems. Materials of the IX International Scientific and Practical Internet Conference, April 7-8, 2017*. Berdiansk: Publisher Tkachuk O. V.).
4. Бабанский, Ю. К. (1985). *Методы обучения в современной общеобразовательной школе*. М.: Просвещение (Babansky, Yu. K. (1985). *Methods of teaching in a modern general education school*. М.: Enlightenment).
5. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. М.: Педагогика (Bespalko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology*. М.: Pedagogy).
6. Данилов, Д. А., Товарищева, Ф. Д., Николаев, А. М. *Педагогические технологии*. Режим доступа: <http://www.y-su.ru/institut/pedinst/tecnology/>

files/obychenye.html (Danilov, D. A., Tovarishcheva, F. D., Nikolaiev, A. M. *Pedagogical technologies*. Retrieved from: <http://www.ysu.ru/institut/pedinst/tecnology/files/obychenye.html>).

7. Пономаренко, В. С. (2013). Реалізація студентоцентрованого підходу як чинник якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. *Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу, 3 (додаток 2)*, 140-144 (Ponomarenko, V. S. (2013). Implementation of the student-centered approach as a factor in the quality of preparation of specialties in higher education institutions. *European Integration of Ukraine's Higher Education in the Context of the Bologna Process, 3 (annex 2)*, 140-144).

8. Сергієнко, В. П., Франчук, В. М., Кухар, Л. О., Галицький, О. В., Микитенко, П. В. (Ред.) (2014). *Методичні рекомендації зі створення тестових завдань та тестів у системі управління навчальними матеріалами MOODLE 2.5.x*. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова (Serhiienko, V. P., Franchuk, V. M., Kukhar, L. O., Halytskyi, O. V., Mykytenko, P. V. (Ed.) (2014). *Methodological recommendations for the creation of test tasks and tests in the educational materials management system MOODLE 2.5.h*. К.: Н. П. Драгоманов НР).

9. Степанов, В. П., Пономаренко, Е. В. (2012). *Методическое руководство для преподавателя СДО «Moodle»*. Х.: ИД «Инжек» (Stepanov, V. P., Ponomarenko, Ye. V. (2012). *Methodological guide for the teacher of Moodle SDO*. Kh.: ID "Inzhek").

10. Шило, С. Г. (Ред.) (2011). *Методичні рекомендації щодо освоєння та використання системи дистанційного навчання Moodle XHEU для студентів усіх галузей знань заочної форми навчання*. Харків: Вид. XHEU (Shylo, S. H. (Ed.) (2011). *Methodological recommendations for the development and use of the Moodle KhNEU distance learning system for students of all branches of knowledge of correspondence forms of study*. Kharkiv: Publishing house of KhNEU).

11. Пономаренко, В. С., Полякова, Г. А., Малець, І. В., Білоконенко, Г. В., Анохін, В. М. (Ред.) (2013). *Положення «Про персональну навчальну систему як складову управління самостійною роботою студентів XHEU»*. Харків: Вид. XHEU (Ponomarenko, V. S., Poliakova, H. A., Malets, I. V., Bilokonenko, H. V., Anokhin, V. M. (Ed.) (2013). *Regulations on the personal learning system as a part of management of the independent work of students of KhNUE*. Kharkiv: Publishing house of KhNEU).

12. Пономаренко, В. С. (2012). *Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні*. Харків: ІНЖЕК (Ponomarenko, V. S. (2012). *Problems of training of competent economists and managers in Ukraine*. Kharkiv: INZHEK).

13. Chi, Y.-L., Chen, T.-Y., Tsai, W.-T. (2014). Creating Individualized Learning Paths for Self-regulated Online Learners: An Ontology-Driven Approach. *Cross-Cultural Design, Vol. 8528*, 546-555.

14. Reiser, R. A. (1987). Instructional Technology: A History. In R. M. Gagné (Ed.), *Instructional Technology: Foundations*, (pp. 11-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

15. Garrido, A., Onaindia, E. (2013). Assembling Learning Objects for Personalized Learning: An AI Planning Perspective. *Intelligent Systems, IEEE, Vol. 28*, 64-73.

16. Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources, 8 (4)*, 430-441.

## РЕЗЮМЕ

**Яценко Роман.** Персональные обучающие системы как средство реализации студентоцентрированного обучения.

Целью статьи является анализ перспектив применения персональных обучающих систем в заведении высшего образования как средства реализации студентоцентрированного обучения на основе формирования индивидуальной

*траектории обучения. Реализацию рассмотрено на основе опыта по применению персональных обучающих систем в Харьковском национальном экономическом университете имени Семена Кузнеця. Проанализированы особенности и состав таких систем с целью реализации студентоцентрированного обучения.*

**Ключевые слова:** *персональная обучающая система, студентоцентрированное обучение, траектория обучения, заведение высшего образования.*

## АНОТАЦІЯ

**Яценко Роман.** *Персональні навчальні системи як засіб реалізації студентоцентрованого навчання.*

*Метою статті є аналіз перспектив застосування персональних навчальних систем у закладі вищої освіти як засобу реалізації студентоцентрованого навчання на основі формування індивідуальної траєкторії навчання. У процесі дослідження було використано низку методів: системний аналіз – для подання об'єкта дослідження і його складових, завдань та інструментів дослідження; методи синтезу й аналізу – для декомпозиції та побудови системних зв'язків між досліджуваними сутностями. Інформаційною базою дослідження виступали річні і квартальні дані про стан галузі лісового господарства Державного комітету статистики Харківської області; річні, квартальні й помісячні дані про фінансовий стан підприємств цієї галузі.*

*Реалізацію розглянуто на основі досвіду застосування Персональних навчальних систем у Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця. Проаналізовано особливості та склад таких систем з метою реалізації студентоцентрованого навчання.*

*Упровадження трирівневої моделі персональних навчальних систем у ХНЕУ ім. С. Кузнеця дозволить науково-педагогічним працівникам поступово опановувати функціональні можливості програмної платформи Moodle та підвищити якість електронного навчання, а студентам – отримувати знання й компетентності на основі індивідуалізації навчання та ефективного всебічного використання освітніх інноваційних інформаційних технологій.*

*Індивідуальна траєкторія навчання дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу в системах онлайн-навчання, однак реалізація індивідуальних навчальних шляхів у реальному житті стикається зі значними труднощами, пов'язаними з їх упровадженням у педагогічну діяльність. У подальших дослідженнях буде зосереджено увагу на врахуванні як типу кожного навчального завдання, так і думок експертів щодо визначення й оцінки стилю навчання студентів з метою реалізації студентоцентрованого підходу до навчання.*

**Ключові слова:** *персональна навчальна система, студентоцентроване навчання, траєкторія навчання, заклад вищої освіти.*



## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

|  |    |
|--|----|
| <b>Зорочкіна Тетяна.</b> Теоретико-методичні засади змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи Великої Британії .....   | 3  |
| <b>Сліпенко Вікторія.</b> Форми та методи забезпечення розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах середньої освіти США .....   | 13 |
| <b>Статівка Валентина, Мовчан Тетяна, Статівка Артем, Тяньцзюй Ван.</b> Національний компонент в мовному естетичному ідеалі (на прикладі оцінки милозвучності російської мови росіянами і китайцями) ..... | 23 |
| <b>Степаненко Ольга.</b> Практика реалізації тьюторської технології в університетах Великої Британії .....   | 38 |
| <b>Теренко Олена.</b> Північноамериканський досвід визнання результатів неформальної та інформальної освіти дорослих .....   | 48 |
| <b>Черкашин Сергій.</b> Криза класичного німецького університету та шляхи її подолання у контексті актуальних реформ у сфері університетської освіти .....   | 58 |
| <b>Шихненко Катерина.</b> Розвиток лідерського потенціалу вчителів в умовах змін: досвід реформування шкільної освіти в США .....  | 69 |

### РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Козерук Кирило, Козерук Юлія, Яременко Володимир, Харченко Сергій.</b> Методика корекції маси тіла учнів у процесі формального та неформального навчання фізичної культури. ....  | 80  |
| <b>Полякова Ганна, Литовченко Ірина, Білоконенко Ганна.</b> Технологія і моделі експертного оцінювання якості наукових здобутків на засадах кваліметричного підходу .....  | 91  |
| <b>Томенко Олександр, Матросов Сергій.</b> Відмінності у показниках соматичного здоров'я, рухової активності, теоретичної підготовленості й мотиваційно-ціннісної сфери старшокласників та студентів залежно від статі ..... | 113 |
| <b>Шматков Даніїл, Белікова Надія, Шелковий Олександр.</b> Розробка методу редукції змісту навчання моніторингу охорони та використання лісових ресурсів .....   | 124 |

### РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Козлова Олена, Штань Ольга.</b> Досвід подолання дитячої безпритульності у СРСР та Європі у 1920-1930 рр.....            | 135 |
| <b>Михайличенко Ірина.</b> Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні (середина XX – початок XXI століття)..... | 145 |
| <b>Новикова Ніна.</b> Передумови становлення шкільної біологічної освіти в Україні .....                                    | 156 |

### РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Будянська Вікторія.</b> Теоретичне обґрунтування визначення мотиваційно-ціннісного компонента ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти. ....   | 176 |
| <b>Васильєва Лариса.</b> Особливості викладання інтегрованого курсу «Мистецтво (пізнавальна складова)» у вищих мистецьких навчальних закладах 1-2 рівня акредитації .....   | 186 |
| <b>Виспінська Наталія.</b> Застосування пісенного матеріалу під час навчання англомовної професійно орієнтованої лексичної компетентності в аудіюванні майбутніх фахівців музичної сфери .....                                  | 196 |
| <b>Генкал Світлана.</b> Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів біології .....   | 208 |
| <b>Герман Вікторія, Громова Наталія.</b> Сучасні орієнтири формування мовнокультурологічної компетенції педагога (з досвіду викладання української мови за професійним спрямуванням) .....                                      | 218 |
| <b>Дубинська Оксана, Гвоздецька Світлана.</b> Оздоровча спрямованість фізичного виховання студентів на основі впровадження інноваційних фітнес-технологій.....  | 229 |
| <b>Єфименко Світлана, Величко Степан.</b> Результати експериментальної перевірки ефективності методичної системи формування предметної компетентності з фізики студентів коледжів за допомогою систем комп'ютерної графіки..... | 240 |
| <b>Кифенко Анна.</b> Експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі .....                                      | 251 |
| <b>Коваленко Наталія.</b> Медіаграмотність як предмет вивчення та проектууюча дефініція в навчально-науковому педагогічному проекті .....   | 261 |
| <b>Павлова Олена.</b> Методика формування професійної мотивації до педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів .....   | 272 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Пан Сінюй.</b> Діагностика підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів .....  | 282 |
| <b>Салі Олена.</b> Проектна діяльність як один з головних чинників формування іншомовної інтерактивної компетентності студентів.....   | 293 |
| <b>Третько Віталій.</b> Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх економістів-міжнародників .....   | 306 |
| <b>Удот Вікторія.</b> Обґрунтування структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій ..... | 315 |
| <b>Фоменко Тетяна.</b> Впровадження інноваційних технологій в освітній процес аграрних вишів.....  | 326 |
| <b>Хань Ле.</b> Педагогічні умови формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва .....   | 336 |
| <b>Цуркан Марія.</b> Особливості культурологічного підходу до навчання української мови як іноземної у вищій медичній школі .....  | 347 |
| <b>Яценко Роман.</b> Персональні навчальні системи як засіб реалізації студентоцентрованого навчання .....   | 359 |

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

|   |    |
|---|----|
| <b>Зорочкина Татьяна.</b> Содержательные основы подготовки будущих учителей начальной школы Великобритании .....  | 3  |
| <b>Слипенко Виктория.</b> Формы и методы обеспечения развития предпринимательской компетентности учащейся молодежи в средних учебных заведениях США.....                                      | 13 |
| <b>Стативка Валентина, Мовчан Татьяна, Стативка Артем, Ван Тяньцзюй.</b> Национальный компонент в языковом эстетическом идеале (на примере оценки благозвучия речи русскими и китайцами) .... | 23 |
| <b>Степаненко Ольга.</b> Практика реализации тьюторской технологии в университетах Великобритании.....  | 38 |
| <b>Теренко Елена.</b> Североамериканский опыт признания результатов неформального и информального образования взрослых ....   | 48 |
| <b>Черкашин Сергей.</b> Кризис классического немецкого университета и пути его преодоления в контексте актуальных реформ в сфере университетского образования .....                           | 58 |
| <b>Шихненко Екатерина.</b> Развитие лидерского потенциала учителей в условиях изменений: из опыта реформирования школьного образования в США .....  | 69 |

### РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Козерук Кирил, Козерук Юлия, Яременко Владимир, Сергей Харченко.</b> Методика коррекции массы тела учащихся в процессе формального и неформального обучения физической культуре.....  | 80  |
| <b>Полякова Анна, Литовченко Ирина, Белоконенко Анна.</b> Технология и модели экспертного оценивания качества научных достижений на основе квалиметрического подхода .....   | 91  |
| <b>Томенко Александр, Матросов Сергей.</b> Различия в показателях соматического здоровья, двигательной активности, теоретической подготовленности и мотивационно-ценностной сферы старшеклассников и студентов в зависимости от пола ..... | 113 |
| <b>Шматков Даниил, Беликова Надежда, Шелковый Александр.</b> Разработка метода редукции содержания обучения мониторинга охраны и использования лесных ресурсов.....  | 124 |

### РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Козлова Елена, Штань Ольга.</b> Опыт преодоления детской беспризорности в СССР и Европе в 1920-1930 гг. .... | 135 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Михайличенко Ирина.</b> Тенденции развития высшего педагогического образования в Украине (середина ХХ – начало ХХІ столетия) ..... | 145 |
| <b>Новикова Нина.</b> Предпосылки становления школьного биологического образования в Украине.....                                     | 156 |

#### РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Будянская Виктория.</b> Теоретическое обоснование определения мотивационно-ценностного компонента культуры делового общения будущих менеджеров образования.....  | 176 |
| <b>Васильева Лариса.</b> Особенности преподавания интегрированного курса «Искусство (познавательная составляющая)» в высших художественных учебных заведениях 1-2 уровня аккредитации.....  | 186 |
| <b>Выспинская Наталья.</b> Использование песенного материала во время обучения профессионально ориентированной лексической компетентности в аудировании будущих специалистов музыкальной сферы .....                                | 196 |
| <b>Генкал Светлана.</b> Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей биологии .....  | 208 |
| <b>Герман Виктория, Громова Наталия.</b> Современные ориентиры формирования лингвокультурологической компетенции (из опыта преподавания украинского языка за профессиональным направлением) .....                                   | 218 |
| <b>Дубинская Оксана, Гвоздецкая Светлана.</b> Оздоровительная направленность физического воспитания на основе использования инновационных фитнес-технологий .....   | 229 |
| <b>Ефименко Светлана, Величко Степан.</b> Результаты экспериментальной проверки эффективности методической системы формирования предметной компетентности по физике студентов колледжей с помощью систем компьютерной графики ..... | 240 |
| <b>Кифенко Анна.</b> Экспериментальная проверка эффективности методики формирования музыкально-слуховой активности будущих учителей музыкального искусства в учебном хоровом коллективе.....  | 251 |
| <b>Коваленко Наталия.</b> Медиаграмотность как предмет изучения и проектообразующая дефиниция в учебно-научном педагогическом проекте .....   | 261 |
| <b>Павлова Елена.</b> Методика формирования профессиональной мотивации к педагогической деятельности у будущих учителей начальных классов .....   | 272 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Пань Синюй.</b> Диагностика подготовленности бакалавров музыкального искусства к формированию аудиальной культуры школьников .....  | 282 |
| <b>Сали Елена.</b> Проектная деятельность как один из главных факторов формирования иноязычной интерактивной компетентности студентов.....   | 293 |
| <b>Третько Виталий.</b> Формирование информационно-аналитической компетентности будущих экономистов-международников .....  | 306 |
| <b>Удот Виктория.</b> Обоснование структурно-функциональной модели профессиональной подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к взаимодействию с семьями участников боевых действий ..... | 315 |
| <b>Фоменко Татьяна.</b> Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс аграрных вузов .....  | 326 |
| <b>Хань Ле.</b> Педагогические условия формирования полифонически-исполнительских умений будущих учителей музыкального искусства .....   | 336 |
| <b>Цуркан Мария.</b> Особенности культурологического подхода к обучению украинскому языку как иностранному в высшей медицинской школе .....  | 347 |
| <b>Яценко Роман.</b> Персональные обучающие системы как средство реализации студентоцентрированного обучения.....  | 359 |

## CONTENTS

### SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

|  |    |
|--|----|
| <b>Zorochkina Tetiana.</b> Content foundations of the future primary school teachers in Great Britain .....  | 3  |
| <b>Slipenko Viktoriia.</b> Forms and methods of providing students' entrepreneurial competence development in American secondary educational establishments .....  | 13 |
| <b>Stativka Valentina, Movchan Tatiana, Stativka Artem, Wang Tianju.</b> National component in the linguistic aesthetic ideal (on the example of evaluation of the euphony of Russian speech by Russians and Chinese)..... | 23 |
| <b>Stepanenko Olha.</b> Practice of implementing tutoring technology at the universities of Great Britain .....  | 38 |
| <b>Terenko Olena.</b> North-American experience of non-formal and informal adult education results recognition .....   | 48 |
| <b>Cherkashyn Serhii.</b> Crisis of german classical universities and ways of its overcoming in the context of actual reforms in german university education.....  | 58 |
| <b>Shykhnenko Kateryna.</b> Teachers' leadership potential development under the conditions of educational change: lessons from school reforms in the USA .....  | 69 |

### SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

|  |     |
|--|-----|
| <b>Kozeruk Kyrylo, Kozeruk Yuliia, Yaremenko Volodymyr, Kharchenko Serhii.</b> Methodology of students' body weight correction in the process of formal and informal training of physical culture.....                   | 80  |
| <b>Polyakova Hanna, Lytovchenko Iryna, Bilokonienko Hanna.</b> Peer review toolkit for evaluating the quality of scientific achievements (based on qualimetrical approach).....  | 91  |
| <b>Tomenko Oleksandr, Matrosov Serhii.</b> The differences in terms of somatic health, physical activity, theoretical preparedness and motivational value scope of senior pupils and students regardless of gender ..... | 113 |
| <b>Shmatkov Daniyil, Bielikova Nadiia, Shelkovyj Alexander.</b> Development of the method of reduction of the learning content of the monitoring of protection and use of forest resources.....                          | 124 |

### SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

|   |     |
|---|-----|
| <b>Kozlova Olena, Shtan Olha.</b> Experience of avoiding child homelessness in the USSR and Europe in the 1920-1930's ..... | 135 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Mykhailychenko Iryna.</b> Tendencies of higher pedagogical education development in Ukraine (middle of the XX – beginning of the XXI century) ... | 145 |
| <b>Novikova Nina.</b> Prerequisites for the formation of school biological education in Ukraine .....  | 156 |

#### SECTION IV. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

|  |     |
|--|-----|
| <b>Budianska Viktoriia.</b> Theoretical substantiation for determination of the motivational-value component of the culture of business communication of future education managers .....   | 176 |
| <b>Vasylieva Larysa.</b> Features of teaching the integrated course “Art (cognitive component)” in higher art education institutions of 1-2 levels of accreditation .....  | 186 |
| <b>Vyspinska Nataliia.</b> Use of songs in teaching professionally directed lexical competence in listening of future specialists of musical sphere .....  | 196 |
| <b>Genkal Svitlaana.</b> Formation of future biology teachers’ professional-pedagogical competence .....   | 208 |
| <b>Herman Viktoriia, Hromova Nataliia.</b> Modern Guidelines of Formation of Linguistic and Cultural Competence (from the Experience of Teaching Ukrainian Language within Professional Direction) .....                                       | 218 |
| <b>Dubynska Oksana, Gvozdetskaia Svitlana.</b> Health-improving orientation of physical education through the use of innovative fitness technologies .....   | 229 |
| <b>Yefimenko Svitlana, Velychko Stepan.</b> Results of experimental verification of the effectiveness of the methodological system in formation of subject competence in physics for colleges’ students through computer graphics systems..... | 240 |
| <b>Kyfenko Anna.</b> Experimental review of the efficiency of the methods of music aural activity formation of prospective music teachers in the training choir .....  | 251 |
| <b>Kovalenko Nataliia.</b> Media literacy as a subject of study and a project-forming definition in the educational-scientific pedagogical project.....  | 261 |
| <b>Pavlova Olena.</b> Methods of formation of professional motivation for pedagogical activity in the future primary school teacher.....   | 272 |
| <b>Pan Xingyu.</b> Diagnostics of the preparedness of bachelors of musical art to the formation of schoolchildren’s audial culture .....   | 282 |
| <b>Sali Olena.</b> Project activity as one of the main factors of forming foreign language interactive competence of students.....   | 293 |
| <b>Tretko Vitaliy.</b> Forming the informational and analytical competence of future economists in international relations .....   | 306 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Udot Victoria.</b> The basis of the structural and functional model of professional training of future pre-school institutions teachers for interaction with combatants' families ..... | 315 |
| <b>Fomenko Tetiana.</b> Implementation of innovative technologies in the educational process of agrarian education institutions.....   | 326 |
| <b>Han Le.</b> Pedagogical conditions of the formation of polyphonic-performing skills of future musical art teachers .....  | 336 |
| <b>Tsurkan Maria.</b> Peculiarities of cultural approach to teaching Ukrainian language as foreign one at higher medical school.....   | 347 |
| <b>Yatsenko Roman.</b> Personal learning systems as a means of student-centered learning.....  | 359 |

**Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.**  
**П 24** журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ  
імені А. С. Макаренка, 2018. – № 9 (83). – 378 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.09

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated  
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації  
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 26.11.2018.  
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.  
Ум. друк. арк. 21,97. Ум. фарб.-відб. 21,97.  
Обл. вид. арк. 24,64. Тираж 100 пр. Вид. № 126.

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.