

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
№ 10 (94), 2019

CEJSH

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

Crossref


Академія

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

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 № 5 від 23.12.2019)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.М. Семеног – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
П. Пласкура – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));
В. Зоріч – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));
Е. Протнер – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

Рецензенти:

- М. А. Бойченко** – доктор педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
Б. Бонна – доктор педагогічних наук, професор (Польща) (**B. Bonna** – dr. hab., prof. (Polska));
М. Кісель – доктор хабілітований (Польща) (**M. Kisiel** – dr. hab. (Polska))

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

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

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, історія педагогіки, педагогіки вищої школи, спеціальної педагогіки, а також мистецької освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.04:61]:615.47

Бичко Марина

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава

ORCID ID 0000-0002-8332-9359

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/003-011

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СІМЕЙНОГО ЛІКАРЯ ДО УСПІШНОГО ВИКОРИСТАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНОГО ОБЛАДНАННЯ

У статті розглядається проблема підготовки майбутнього сімейного лікаря до використання медичного обладнання. Аналізуються об'єктивні й суб'єктивні аспекти цього процесу. Обґрунтовуються положення, що для ефективного використання медичного обладнання в майбутнього сімейного лікаря повинні бути сформовані відповідні мотиваційні, змістові та процесуальні засади. Так, він має знати та розуміти фізичні закономірності роботи приладів, що застосовуються в медичній практиці; правильно обирати відповідне медичне обладнання як для діагностики, так і для терапевтичних впливів; уміти грамотно, з професійної точки зору, і вчасно застосовувати його у професійній діяльності; правильно інтерпретувати отриману вихідну інформацію. Лікар повинен завжди бути в курсі розвитку сучасної медичної техніки і прагнути постійно збагачувати свій професійний арсенал шляхом її застосування, що також має бути закладено в процесі його професійної підготовки.

Ключові слова: майбутні сімейні лікарі, медичне обладнання, професійна діяльність, професійна підготовка, саморозвиток, самоосвіта.

Постановка проблеми. Потреба суспільства в підготовці висококваліфікованих медичних працівників зумовлює перегляд усталеної системи їхньої підготовки й акцентування тих напрямів, які відображають характерні для сучасного суспільства тенденції. Досвід цивілізованих країн світу, який активно запозичується Україною, лягає нині в основу реформування медичної галузі, окресленого низкою документів: Законом України «Про загальнодержавну програму розвитку первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини на період до 2011 року» від 22.01.2010 р. №1481-VI, «Програми економічних реформ на 2011-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава»; наказів МОЗ України «Про затвердження уніфікованої методики з розробки клінічних настанов, медичних стандартів, уніфікованих клінічних протоколів медичної допомоги, локальних протоколів медичної допомоги (клінічних маршрутів пацієнтів) на засадах доказової медицини» (частини перша і друга) від 19.02.2009 р. №102/18 та від 03.11.2009 р. №798/75 та ін.

Специфіка діяльності лікаря загальної практики – сімейної медицини висуває особливі вимоги щодо рівня підготовки студентів медичних закладів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, успішність якої нині значною мірою залежить від їхньої здатності вміло користуватися в роботі

медичним обладнанням, правильно обирати ті чи інші технічні пристрої як для діагностики, так і для терапевтичних впливів, уміти грамотно і вчасно застосовувати його у професійній діяльності, правильно інтерпретувати отриману вихідну інформацію. Окрім технічного аспекту, на наш погляд, велике значення для результату лікування має і гуманітарна складова – здатність лікаря забезпечити взаєморозуміння з пацієнтом, переконати останнього в необхідності тих чи інших процедур, дати прийнятні для нього пояснення щодо їхнього значення в комплексі лікувальних заходів.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовка майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності – проблема багаторівнева та така, що торкається водночас кількох дослідницьких сфер. Питанням удосконалення підготовки медичних працівників приділяється постійна увага: досліджено й методологічно обґрунтовано специфіку професійної діяльності медиків; визначено кваліфікаційні вимоги до медичних працівників; розроблено структуру медичної освіти та напрями її здійснення тощо (Стечак, 2017).

Загальними проблемами підготовки медиків займалися І. Булах, С. Бухальська, Ю. Вороненко, В. Гирін, О. Гуменюк, Л. Дудікова, А. Дюкарева, Б. Зіменковський, В. Москаленко, В. Ніколаєнко, Х. Мазепа, В. Мельник, В. Широбоков. Окремі питання підготовки медиків до успішного виконання професійних завдань розглянуто в роботах Л. Добровської, В. Дубрової, Г. Кліщ, Л. Клос, І. Кузнецової, М. Лісового, В. Подрушняк, С. Тихолаз, О. Уваркіної, Я. Цехмістра, Т. Шутько та ін.

Питанням професійної підготовки сімейних лікарів присвячені праці зарубіжних науковців А. Камільєрі, О. Кларк, Р. Модслі, І. Остергаард та ін. Особливості професійної підготовки сімейних лікарів в Україні вивчали наші співвітчизники Я. Базилевич, Ю. Вороненко, А. Ємець, Г. Лисенко, І. Паламаренко, Л. Сидорчук, А. Царенко та ін.

Незважаючи на безумовну актуальність проблеми використання сімейними лікарями медичного обладнання в професійній діяльності, вочевидь, процес відповідної підготовки майбутніх сімейних лікарів потребує більш широкого розкриття. Тому **метою** нашої статті є структура готовності майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності та характеристика основних педагогічних умов успішного вирішення цього питання в контексті освітнього середовища сучасного медичного ЗВО.

Для вирішення поставлених завдань нами застосовані теоретичні й емпіричні дослідницькі **методи**, а саме: інформаційний пошук у загальнотеоретичному та вузькоспеціальному змістовому полі; узагальнення та аналіз даних, опублікованих у працях дослідників споріднених проблем; зовнішнє та включене спостереження за процесом підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розвиток української медичної освіти спрямований на підвищення якості підготовки й рівня кваліфікації лікарів, що потребує нової методології організації освітнього процесу. Згідно з деклараціями Всесвітньої організації охорони здоров'я, завданням медичної справи є всебічна турбота про людей та їхнє соціальне середовище. Отже, сімейні лікарі мають розглядати своїх пацієнтів у широкому контексті, турбуватися не лише про лікування, а й про запобігання захворювань і травматизму, навчати родини методам догляду та самогляду, проводити роз'яснювальну роботу й виховувати в пацієнтів свідоме ставлення до збереження здоров'я (Стечак, 2017).

Аналізуючи наукові праці та публікації дослідників, можна зробити висновки про те, що сьогодні, поруч із необхідністю оволодіння ґрунтовними суто медичними знаннями і вміннями, набуває значної актуальності підготовка сімейного лікаря до професійного використання медичного обладнання. Проте, вичерпних рекомендацій щодо вирішення цієї проблеми, зокрема, в контексті професійної підготовки в медичному закладі вищої освіти, не знаходимо.

Діяльність лікаря загальної практики – сімейної медицини пов'язана з необхідністю вибору тих чи інших форм, методів, засобів діяльності – як традиційних і апробованих, так і інноваційних, таких, що засновані на нових наукових відкриттях медичної та фармацевтичної науки й істотно розширюють можливості сучасної медицини. З року в рік збільшується кількість нового медичного обладнання, ефективного застосування якого вимагає, аби обізнаність сімейних лікарів у цій сфері постійно зростала.

Звертаючись до переліку компетенцій, наведених в освітньо-професійній програмі підготовки магістра медицини, акцентуємо увагу на тому, що майже 40 % із них містять положення, які стосуються володіння знаннями щодо використання медичного обладнання у професійній діяльності.

Компетентності – як загальні, так і спеціальні, що прописані в освітньо-професійній програмі – указують на те, що одним із основних завдань вищого медичного закладу освіти є формування готовності лікаря до застосування в професійній діяльності досить різних предметних знань і вмінь та здійснення професійної підготовки на найвищому можливому рівні. Аналізуючи праці дослідників у різних галузях науки, можна чітко сформулювати означення професійної підготовки майбутніх сімейних лікарів до використання медичного обладнання в професійній діяльності.

Звертаючись до викладеного раніше, можна запропонувати таке визначення: професійна підготовка майбутніх сімейних лікарів до використання медичного обладнання в професійній діяльності – це навчання майбутніх лікарів застосовувати набуті знання (в області фізики, біології та ін.), уміння й навички з метою діагностики, терапії та в області

клінічно-лабораторних досліджень, а також у встановленні конструктивної взаємодії з пацієнтом як суб'єктом власного здоров'язбереження.

На основі педагогічної та медичної технологій у медичному закладі вищої освіти клінічними кафедрами та кафедрами медичної біофізики існують достатні можливості, аби підготувати студентів до використання у професійній діяльності медичного обладнання (діагностичного, терапевтичного, науково-дослідного).

Теоретичну та практичну проблему складає та обставина, що поняття «медичне обладнання», а також близькі йому за змістом поняття «вироби медичного призначення» і «медична техніка», не мають самостійних дефініцій у законодавстві, що зумовлює об'єктивні труднощі в їхньому практичному розмежуванні. Чіткого трактування поняття «медичне обладнання» у спеціальних джерелах ми не знаходимо насамперед тому, що його перелік у різних авторів є досить розмитим і не досить конкретизованим за своїм змістом. У нормативно-правових актах вироби медичного призначення і медична техніка визначаються через збірні поняття: у постанові Кабінету Міністрів України від 9 листопада 2004 р. «Про затвердження Порядку державної реєстрації медичної техніки та виробів медичного призначення» йдеться про медичні вироби, у постанові Кабінету Міністрів України від 20 грудня 2008 р. «Деякі питання державного управління у сфері контролю якості лікарських засобів» вони визначаються як медична продукція. Податковий кодекс України у своїх статтях використовує термін «медичне обладнання», проте окремого його визначення не дає.

Дослідники зазначають, що, дійсно, важко розмежувати вироби медичного призначення та медичну техніку за закріпленими речовими ознаками, що фіксуються простим переліком – будь-які прилади, комплекси, системи, обладнання, апарати, інструменти, пристрої, імплантанти, приладдя, програмне забезпечення, матеріали, інші вироби. По-друге, вироби медичного призначення і медична техніка мають спільне функціональне призначення, що в найбільш повному вигляді включає використання в цілях охорони здоров'я для профілактики, діагностики, лікування, полегшення стану особи в разі захворювання, травми, каліцтва, інших патологічних, фізіологічних станів або як компенсація недоліку органу, фізичної вади; забезпечення спостереження, реабілітації, видозмінювання структури органів, тканин, процесів, проведення медичних процедур, досліджень медичного та лабораторного характеру з метою поліпшення функціонування органів, тканин людини; контроль над процесом запліднення, внутрішньоутробного розвитку плода. Функціональне призначення медичних виробів не обмежується лише сприянням виконанню лікувальної функції, а передбачає самостійне чи в комплексі виконання профілактичних, діагностичних, обслуговуючих функцій у сфері охорони здоров'я (Олефір, 2011).

Провівши аналіз джерел, у ході нашого дослідження ми беремо за основу думку, що медичне обладнання – це широкий спектр виробів медичного призначення, медичної техніки та медичних апаратів, призначених для забезпечення оптимальних умов для хворого та роботи медичного персоналу закладу охорони здоров'я під час діагностики, лікування, реабілітації, а також догляду за хворими.

Майбутні лікарі повинні оволодіти знанням конструктивних особливостей медичного обладнання, набути практичних умінь щодо експлуатації приладів, уміти застосовувати в професійній діяльності медичну апаратуру. Курс освоєння медтехніки необхідно вибудовувати таким чином, щоб у ньому вивчалися фізичні та біологічні процеси і явища, відбувалося практичне застосування цих знань, принаймні, шляхом навчального моделювання професійних ситуацій. Слід урахувати, що вміння застосовувати апаратуру включає в себе не лише її технічне освоєння, а й уміння інтерпретувати вихідну інформацію, отриману з приладів, уміння донести зміст отриманої інформації до колег і пацієнтів.

Лікар сімейної медицини, порівняно з традиційною практикою, повинен мати більш універсальні знання; відповідно, зростає його відповідальність за прийняте рішення. Водночас, він повинен не тільки сам володіти широким спектром медичного обладнання, а бачити його роль у всій системі взаємодії з пацієнтом, його рідними, а також іншими фахівцями, яким він передовіряє пацієнта на певних етапах лікування й реабілітації.

Загалом, у процесуальному відношенні підготовка лікарів до застосування медичного обладнання передбачає освоєння шести видів діяльності, яку, за її основним змістом, можна представити як діагностичну, терапевтичну, науково-дослідну, організаційну, педагогічну, інформаційну. Відповідно, у структурі його готовності до професійної діяльності мають відобразитися знання та вміння, необхідні для виконання:

- 1) діагностичної й терапевтичної роботи за допомогою медичного обладнання;
- 2) науково-дослідницької роботи за допомогою медичного обладнання;
- 3) організаційної роботи за допомогою медичного обладнання;
- 4) інформаційної роботи за допомогою медичного обладнання;
- 5) педагогічної роботи по вивченню медичних приладів (Уалиханова & Байзак, 2015).

Гностичними показниками оволодіння медичним обладнанням ми вважаємо готовність лікаря до використання ним медичного обладнання на основі медичних, фізичних і технічних знань, а також знань безпосередньо в галузі медицини. Проте, готовність до застосування медичного обладнання у професійній діяльності – це не статичні знання. Наука, медична індустрія не стоять на місці, і лікар-фахівець повинен постійно підвищувати свою компетентність. Це передбачає подальший збір інформації, її оновлення зі

свіжих джерел, а також різноманітні курси з її застосування, і обмін досвідом з іншими лікарями, і, що бачимо особливо важливим, участь у наукових форумах, зокрема в режимі онлайн, що дозволить не лише підвищувати рівень знань та вмінь, а й грамотно здійснювати експертизу пропозицій і оцінювати дієвість нового обладнання, що з'являється на ринку, пов'язаних із ним комерційних послуг (наприклад, різні медичні центри тощо, до яких хотіли би звернутися пацієнти), необхідність закупок та ін.

Значна частина підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності здійснюється засобами впливу викладачів в освітньому середовищі сучасного медичного закладу вищої освіти. Зважаючи на це, Б. Уаліханова виділяє знання та вміння, необхідні для виконання педагогічної роботи з вивчення медичних приладів, а саме:

- уміти слідувати педагогічним принципам: «Для чого вчити?», «Чому навчати?» і «Як вчити?»;
- в освітньому процесі при підготовці майбутнього лікаря використовувати за основу сучасні теорії і концепції;
- створювати умови, що забезпечують пізнавальну активність студентів;
- використовувати проектне навчання у процесі вивчення медичних приладів;
- використовувати практико-орієнтоване навчання під час формування вмінь застосування медичної техніки в реальних умовах;
- забезпечувати самостійність студентів у процесі їх підготовки до використання медичної техніки (Уаліханова & Байзак, 2015).

До переліченого слід додати також готовність майбутнього лікаря сімейної медицини до постійної самоосвітньої діяльності в сфері застосування медичного обладнання. Зважаючи на динамічний характер даної сфери та її важливість для якісної медичної допомоги, можемо стверджувати, що така готовність є обов'язковою передумовою майстерності лікаря, його здатності діяти на високому професійному рівні.

Таким чином, структуру готовності до застосування медичного обладнання в професійній діяльності складають:

- необхідні професійні знання, уміння й навички;
- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, пов'язаного із застосуванням медичного обладнання в професійній діяльності;
- здатність до постійного самовдосконалення в обговорюваній сфері.

Відповідно, процес підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання в професійній діяльності являє собою формування перелічених складників засобами медичної освіти, яка, водночас, закладає основи відповідної самоосвіти лікаря впродовж усього його подальшого професійного життя. Відповідно, особливої уваги потребує

мотивація його до цієї діяльності, що повинна формуватися вже з першого курсу. Адже вчені підкреслюють, що «концепція безперервного професійного розвитку в усіх галузях широко пропагується в сучасному світі. Ця концепція передбачає активну участь курсантів у педагогічному процесі, тобто перетворення їх із об'єктів навчання на суб'єктів, які покращують власну компетентність та рівень знань. Тільки лікар, що постійно навчається та розвивається, може цілковито задовольняти потреби пацієнтів, роботодавців і власні вимоги щодо свого місця в суспільстві» (Стрільчук та ін., 2015, с. 76).

Як зазначає М. Герасимчук, «головною особливістю підготовки майбутніх медичних працівників є комплексний характер підходу до формування й підвищення рівня пізнавальної мотивації. Саме це визначає особливості змісту і методів підготовки студентів до лікарської практики, їх спрямованість на самостійну пізнавальну діяльність» (Герасимчук, 2013, с. 63). Ці самі закономірності простежуються і щодо вирішення конкретної проблеми готовності до застосування медичного обладнання.

У нашому дослідженні виокремлено такі педагогічні умови, що в комплексі мають сприяти такому вирішенню:

- створення у медичному закладі вищої освіти сприятливого освітнього середовища підготовки майбутніх сімейних лікарів до застосування медичного обладнання у професійній діяльності;
- розробка методичного забезпечення успішної дидактичної взаємодії викладачів та майбутніх лікарів сімейної медицини в ході їхньої підготовки до застосування медичного обладнання у професійній діяльності;
- упровадження особистісного підходу в підготовці майбутніх лікарів сімейної медицини до застосування медичного обладнання у професійній діяльності.

Їхня успішна реалізація бачиться ефективним шляхом формування готовності майбутнього лікаря сімейної медицини до використання медичного обладнання в професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Професійна діяльність сучасного сімейного лікаря неможлива без використання медичного обладнання. Прилади медичного призначення мають значну вагу для правильної постановки діагнозу та призначення лікування хворого. Для максимально оптимального використання медичного обладнання у професійній діяльності майбутні лікарі ще на стадії навчання повинні засвоїти певну базу знань та вмінь, що сприятимуть грамотному та своєчасному використанню діагностичної та терапевтичної апаратури, а також бути вмотивованими на розширення відповідних своїх можливостей шляхом самоосвіти.

Подальші дослідження спрямовані на розробку методики створення навчального інтердисциплінарного кейса з використання медичного

обладнання, який повинен формуватися й використовуватися впродовж всього процесу професійної підготовки майбутнього сімейного лікаря.

ЛІТЕРАТУРА

- Амоян, Э. Ф., Калинина, В. А. (2016). Оптимизация использования медицинского оборудования в лечебно-профилактических учреждениях. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 11-4, 590-591 (Amoian, E. F., Kalinina, V. A. (2016). Optimization of the use of medical equipment in medical institutions. *International Journal of Applied and Basic Research*, 11-4, 590-591).
- Герасимчук, М. Р. (2013). Місце мотивації у процесі навчання в особово-професійному розвитку майбутніх лікарів. *Таврический медико-биологический вестник*, 1, ч. 3 (61), 62-65 (Herasymchuk, M. R. (2013). The place of motivation in the process of training in the personal and professional development of future doctors. *Taurian Medico-Biological Bulletin*, 1, Part 3 (61), 62-65).
- Олефір, А. О. (2011). Вироби медичного призначення і медична техніка як предмет державних закупівель у сфері охорони здоров'я. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*, 2 (5), 189-197 (Olefir, A. A. (2011). Medical devices and medical equipment as a subject of public procurement in the field of health care. *Bulletin of the National Law Academy of Ukraine named after Yaroslav Mudryy*, 2 (5), 189-197).
- Стечак, Г. М. (2017). Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Львів (Stechak, H. M. (2017). *Pedagogical training of future family physicians at a medical university* (PhD thesis). Lviv).
- Стрільчук, Л. М., Шумлянський, І. В., Ільницька, Л. А. (2015). Якісна підготовка лікаря загальної практики сімейної медицини – запорука успішності медичної реформи (огляд). *Практикуючий лікар*, 2, 75-77 (Strelchuk, L. M., Shumliansky, I. V., Ilnitska, L. A. (2015). Qualitative training of general practitioners in family medicine – the key to successful medical reform (review). *Practitioner*, 2, 75-77).
- Уалиханова, Б. С., Байзак, У. А. (2015). Педагогическая технология в подготовке будущих врачей к овладению медицинской техникой. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 3 (156), 208-212 (Ualikhanova, B. S., Baizak, U. A. (2015). Pedagogical technology in preparing future doctors for mastering medical equipment. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 3 (156), 208-212).

РЕЗЮМЕ

Бычко Марина. Педагогические основы подготовки семейного врача к успешному применению в профессиональной деятельности медицинского оборудования.

В статье рассматривается проблема подготовки будущего семейного врача к использованию медицинского оборудования. Анализируются объективные и субъективные аспекты этого процесса. Обосновываются положения, что для эффективного использования медицинского оборудования у будущего семейного врача должны быть сформированы соответствующие мотивационные, содержательные и процессуальные основы. Так, он должен знать и понимать физические закономерности работы приборов, применяемых в медицинской практике, правильно выбирать соответствующее медицинское оборудование как для диагностики, так и для терапевтических воздействий; уметь грамотно, с профессиональной точки зрения, и вовремя применять его в профессиональной деятельности; правильно интерпретировать полученную исходную информацию. Врач должен всегда быть в

курсе развития современной медицинской техники и стремится постоянно обогащать свой профессиональный арсенал путем ее применения, что также должно быть заложено в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: будущее врачи, медицинское оборудование, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, саморазвитие, самообразование.

SUMMARY

Вучко Марына. Pedagogical bases of preparing a family doctor for successful use of medical equipment in professional activity.

The professional work of a modern family doctor is impossible without the use of medical equipment. Medical devices are of great importance for the correct diagnosis and treatment of the patient. In order to maximize the optimum use of medical equipment in their professional activities, future doctors should, at the stage of training, acquire a certain knowledge base that will facilitate competent and timely use of diagnostic and therapeutic equipment, as well as be motivated to expand their respective capabilities through self-education.

The problem of preparing a future family doctor for the use of medical equipment is considered. The objective and subjective aspects of this process are analyzed. Provisions are substantiated, for the effective use of medical equipment in the future family doctor, appropriate motivational, substantive and procedural principles have to be formed. So, they have to know and understand the physical laws of the operation of devices used in medical practice, to choose the appropriate medical equipment for both diagnosis and therapeutic effects; be able to competently, from a professional point of view, and in time to apply it in professional activities; correctly interpret the received source information. The doctor should always be aware of the development of modern medical equipment and strive to constantly enrich his professional arsenal through its use, should also be incorporated in the process of his professional training.

Further research will be aimed at developing a methodology for creating an interdisciplinary training case on the use of medical equipment, which should be formed and used throughout the whole process of professional training of a future family doctor.

Key words: future doctors, medical equipment, professional activity, professional training, self-development, self-education.

УДК 378.016.11.33: 62].811.111.271

Катерина Галацин

Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID ID 0000-0003-3297-8284

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/011-021

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Актуальність використання автентичних текстів на заняттях англійської мови в технічних закладах вищої освіти обумовлюється їх спрямуванням на ознайомлення з особливостями, традиціями інших народів загалом та діяльності фахівців технічної сфери зокрема. Метою статті є вивчення особливостей використання автентичних текстів на заняттях з англійської мови в технічних

закладах вищої освіти. У процесі наукового аналізу використано такі методи дослідження, як аналіз, синтез, узагальнення. Наведено приклади використання різних форм організації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців технічних закладів вищої освіти (парної, роботи в малих групах, групової) з автентичними матеріалами на заняттях з англійської мови.

Ключові слова: автентичність, автентичні тексти, заняття з англійської мови, парна робота, навчання групами, робота з автентичними текстами, студенти технічних закладів освіти, форми організації пізнавальної діяльності студентів.

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти ставить вимоги пошуку нових підходів до вивчення англійської мови в закладах вищої освіти технічного профілю. Серед пріоритетних напрямів розвитку освіти, відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., є міжнародне партнерство, яке покликане забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір (*Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.*, 2012). Тому головною метою освіти XXI ст. є підготовка майбутнього інженера з гуманістичним світосприйняттям, здатного активно реалізовувати свій особистісний потенціал на засадах взаєморозуміння, співпраці з представниками різних культур.

Процес навчання англійській мові майбутніх інженерів неможливий без використання автентичних (оригінальних) матеріалів, спрямованих на ознайомлення з особливостями, традиціями інших народів загалом та діяльності фахівців технічної сфери зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Використання автентичних текстів та відеофрагментів вивчали Є. Глушко, М. Дубровін, Ю. Комарова, С. Неделін, Є. Русакова та ін., які визначали важливість формування конкретних знань, умінь, навичок іншомовної комунікативної компетенції в межах розмовних тем. Низка методистів пропонують використовувати на заняттях з іноземної мови автентичні друковані тексти (М. Брін, Л. Ліер, С. Ю. Ніколаєва, Г. Нойер, Х. Уїддоусон, О. М. Шерстюк, Jo. Mc. Donough, K. Morrow, та ін.). Однак, проблема використання різних форм роботи з автентичними матеріалами на заняттях з англійської мови вивчено недостатньо.

Метою статті є вивчення особливостей використання автентичних текстів на заняттях з англійської мови в технічних закладах вищої освіти.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. Автентичними вважають оригінальні, точні тексти мистецьких творів певних авторів, їхні епістолярій, щоденникові записи тощо, наявні в рукописах, першодруках, авторській коректурі тощо (*Велика українська енциклопедія*, 2015). На думку Г. Жогліної, автентичним прийнято вважати текст, який не був спочатку пристосований для навчальних цілей; текст, написаний для носіїв мови носіями цієї мови. Автентичні матеріали це – матеріали, взяті з оригінальних джерел, які характеризуються

природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативної адекватності використовуваних мовних засобів, ілюструють випадки автентичного слововживання і які, хоча і не призначені спеціально для навчальних цілей, але можуть бути використані у процесі навчання іноземної мови (Жогліна, 1998).

На актуальності використання автентичних матеріалів наголошує А. Мунтян, визначаючи їх функціональність, орієнтацію на використання в реальних ситуаціях, адже вони створюють подібність до природного мовного середовища, яке є одним із головних факторів успішного оволодіння мовою, яка вивчається (Мунтян, 2015). З точки зору лінгвістики, наголошує автор, автентичні матеріали – тексти та аудіо/відео матеріали – характеризуються своєрідністю лексичних одиниць, а саме емотивних лексичних одиниць, вигуків, часток, сленгу, жаргонізмів та специфічних словосполучень, сталих висловів, ідіоматичних виразів тощо (Мунтян, 2015). На думку О. Киян, в автентичних текстах переважають прості й зрозумілі речення (Киян, 2014).

Науковці І. Авдєєва, Т. Васильєва, Г. Левіна поділяють автентичні тексти за стилями. На їхню думку, автентичний інженерний текст – це текст, який належить навчально-науковому і науково-технічному підстилям і написаний викладачем-інженером для інженера (або майбутнього інженера), «мовою посвячених», тобто в межах однієї соціальної групи, що має характерні мовні особливості (Левіна та ін., 2007, с. 340).

До усного різновиду автентичного тексту автори відносять діалоги та полілоги на професійні теми між інженерами, а також магістрантами та аспірантами, які вже є дипломованими інженерами. Критерієм автентичності в цих випадках виступає моносоціумна комунікація, що «базується на загальних знаннях (common knowledge) і що виявляється в кодифікованості мови» (Левіна та ін., 2007, с. 340).

Є. Носонович та Р. Мільруд виділяють сім аспектів автентичності тексту (Носонович та Мільруд, 1999, с. 12) (рис. 1).

У контексті нашого дослідження, основну увагу в роботі з автентичними текстами приділяємо груповому навчанню студентів іноземній мові. Основним завданням використання роботи з автентичними текстами є формування інтересу до процесів міжкультурного та педагогічного спілкування. Студенти працюють із автентичними текстами, тематика яких пов'язана з процесом спілкування в процесі професійної діяльності інженера. Якщо завдання передбачає роботу з повними текстами, студенти працюють, отримавши ці тексти, якщо з уривками текстів – то отримують уривки цих текстів.

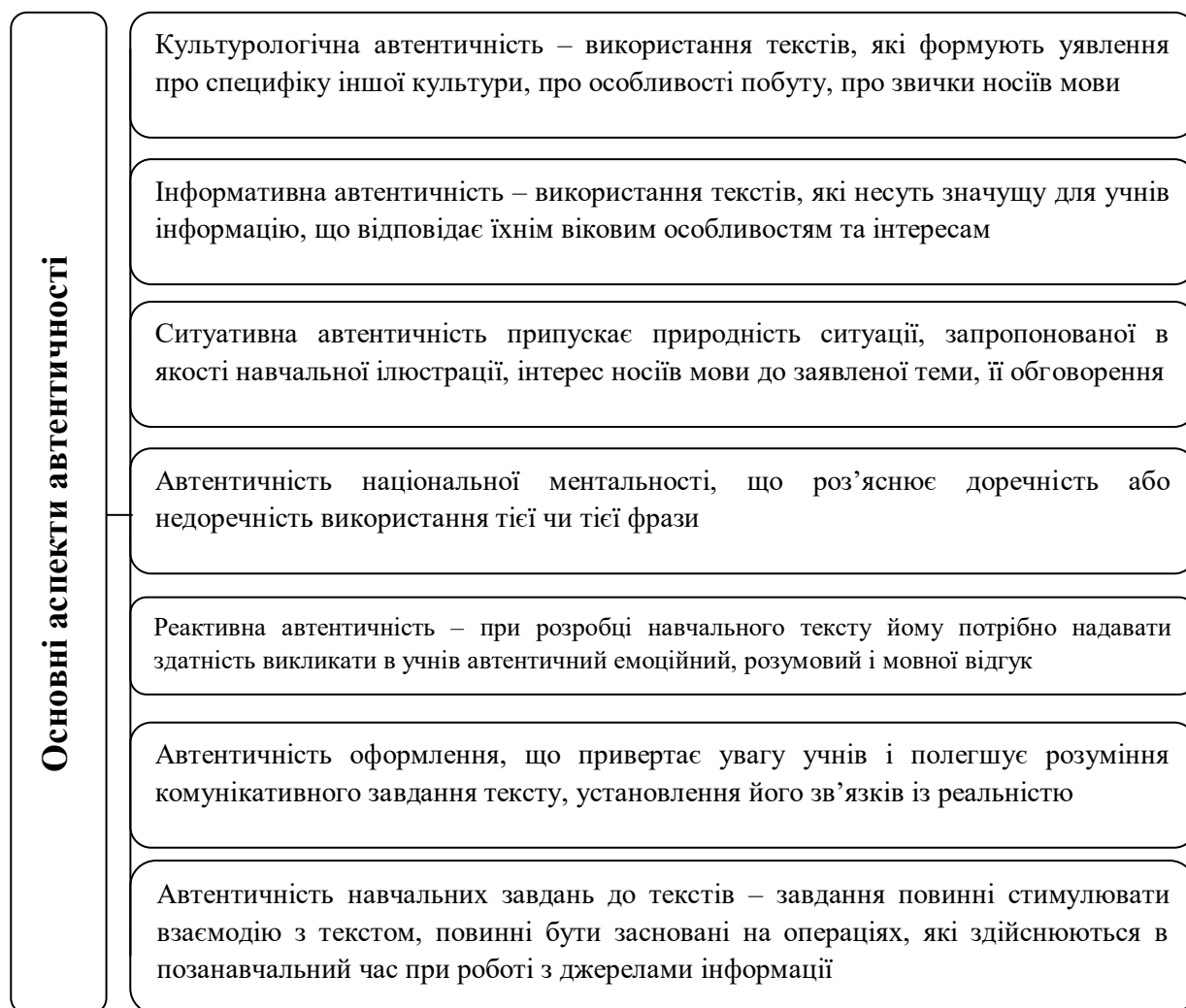


Рис. 1. Основні аспекти автентичності

Досить часто в процесі вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» студенти працюють з автентичними текстами в парах. У кожній парі один із студентів отримує автентичний текст, а інший – варіант тексту, але без початку, середини або кінцівки. Кожен студент знайомиться зі змістом тексту. Студент, який отримав неповний текст, намагається здогадатися, про що могло би йтися в тому уривку, який у нього відсутній; розповідає про це своєму партнеру, який, своєю чергою, контролює правильність чи неправильність варіанта партнера. Така форма організації пізнавальної діяльності студентів цікаво реалізовується в ході вивчення тем «The importance of science», «Engineering World Wide» запропонувавши студентам такий текст «Engineering World Wide» (Галацин та Хом’як, 2019).

Серед частин тексту, які подаються студентам, є такі:

1) варіант тексту без початку:

Today machines have to withstand tremendous stresses and to be able of complex motions that are complicated and specialized calculations taking hundreds of factors into account in the design of even quite a simple machine like a motor-car engine. In the production of everything from chocolates to the Channel Tunnel, the key individuals are the engineers.

Engineers must become ever more scientific and specialized. The engineer must also deal with the economists to assure himself that he is producing what is wanted, and economically. Engineering is not just an industry but a complex consisting of a hundred interlinked industries such as machine-tool manufacture, automobile construction, instrument-making and power engineering. Today the branches of engineering are so wide that it is impossible to classify satisfactorily. But we may try to divide them into uses.

2) варіант тексту без кінцівки:

Engineering (machine-building) is the largest branch of any industry. Engineering has a greater output than any other industry. Their enterprises employ more than one-third of the total industrial manpower. The engineering industry is known to play a key role in the modernization program, in the production of new generation of machines and equipment and intensification on the whole economy.

The machine-building industry is known to be able to produce various kinds of machinery and machine-tools in sufficient numbers to meet the country's requirements. Every year, our designers and machine-builders bring out tens of hundreds of new types of machines and equipment. The engineering industry makes most of the things that are essential and useful: aerospace, cars, hospital equipment, telecommunications and even the humble kettle. Engineering also makes most of the things other industries need from cash dispensers and electronic mail for the banking industry to microphones and staging for the entertainment industry.

Можна також запропонувати групову роботу студентів з автентичними текстами. Наприклад, майбутні інженери в ході вивчення теми «Incidents. Security» (Галацин та Хом'як, 2019, с. 80) отримують варіант тексту, у якому речення переплутані. Завдання студентів – відновити текст. Після того, як вони виконують завдання, отримують посилання на оригінальний текст та перевіряють, чи правильно відтворений його зміст, виправляючи та аналізуючи помилки за їх наявності (табл.1).

Таблиця 1

Робота в групах з переплутаними реченнями

Оригінал	Зміни
<p><i>The text deals with security challenges arising from the widespread use of mobile devices (such as a mobile phone or notebook computer) by organisations and their employees to remotely access confidential or sensitive corporate data. Security threats facing mobile workforces are increased if the device is lost or stolen.</i></p> <p><i>An unauthorised user of the stolen device may be able to use it to go online and then install unauthorised software that will allow him to access the company database and download files containing confidential company data. He may also be able to copy files from a removable SD (Secure Digital) memory card inserted in the mobile device. One way of dealing with this problem is to use security software that can take control of a stolen mobile device remotely, wiping (erasing or completely removing) all data from the device and from any connected storage devices such as SD cards</i></p>	<p><i>One way of dealing with this problem is to use security software that can take control of a stolen mobile device remotely, wiping (erasing or completely removing) all data from the device and from any connected storage devices such as SD cards. If the device is offline, she can send an encrypted (coded) SMS (Short Message Service) text message instructing the device to 'wake up' (go online) and then wipe all data. Security threats facing mobile workforces are increased if the device is lost or stolen.</i></p> <p><i>He may also be able to copy files from a removable SD (Secure Digital) memory card inserted in the mobile device. The text deals with security challenges arising from the widespread use of mobile devices (such as a mobile phone or notebook computer) by organisations and their employees to remotely access confidential or sensitive corporate data</i></p>

Роботу в групах доцільно також використати під час вивчення тем «Processes», «Safety», «Testing».

Наприклад, при вивченні теми «Safety Rules», можна запропонувати такі уривки текстів (табл. 2):

Таблиця 2

Робота в групах з уривками автентичних текстів

текст	уривки
<p><i>Safety is the state of being “safe”, the condition of being protected against physical, social, spiritual, financial, political, emotional, occupational, psychological, educational or other types or consequences of failure, damage, error, accidents, harm or any other event which could be considered non-desirable.</i></p> <p><i>Discussions of safety often include mention of related terms. Security is such a term. With time the definitions between these two have often become interchanged, equated, and frequently appear juxtaposed in the same sentence. Readers unfortunately are left to conclude whether they comprise a redundancy. This confuses the uniqueness that should be reserved for each by itself.</i></p> <p><i>In the world of everyday affairs, not all goes as planned. Some entity’s steady state is challenged. This is where security science, which is of more recent date, enters. Drawing from the definition of safety, then: security is the process or means, physical or human, of delaying, preventing, and otherwise protecting against external or internal, defects, dangers, loss, criminals, and other individuals or actions that threaten, hinder or destroy an organization’s “steady state,” and deprive it of its intended purpose for being.</i></p> <p><i>It is important to distinguish between products that meet standards, that are safe, and those that merely feel safe. The highway safety community uses these terms: normative safety is a term used to describe products or designs that meet applicable design standards and protection</i></p>	<p><i>Group 1</i></p> <p><i>Student A In the world of everyday affairs, not all goes as planned. Some entity’s steady state is challenged. This is where security science, which is of more recent date, enters. Drawing from the definition of safety, then: security is the process or means, physical or human, of delaying, preventing, and otherwise protecting against external or internal, defects, dangers, loss, criminals, and other individuals or actions that threaten, hinder or destroy an organization’s “steady state,” and deprive it of its intended purpose for being.</i></p> <p><i>Student B It is important to distinguish between products that meet standards, that are safe, and those that merely feel safe. The highway safety community uses these terms: normative safety is a term used to describe products or designs that meet applicable design standards and protection.</i></p> <p><i>Group 2</i></p> <p><i>Student C Safety is the state of being “safe”, the condition of being protected against physical, social, spiritual, financial, political, emotional, occupational, psychological, educational or other types or consequences of failure, damage, error, accidents, harm or any other event which could be considered non-desirable.</i></p> <p><i>Student D. Discussions of safety often include mention of related terms. Security is such a term. With time the definitions between these two have often become interchanged, equated, and frequently appear juxtaposed in the same sentence. Readers unfortunately are left to conclude whether they comprise a redundancy. This confuses the uniqueness that should be reserved for each by itself</i></p>

Виконуючи це завдання, студенти отримують варіанти уривків із автентичного тексту та знайомляться з їхнім змістом. Потім усі учасники спілкуються, розповідаючи про зміст своїх уривків, відновлюючи логічну послідовність тексту. Після цього студенти отримують повний текст та перевіряють, чи правильно була відтворена логічна послідовність тексту.

На заняттях з англійської мови пропонуємо й інший вид завдання з автентичними текстами. За кілька днів до заняття студенти отримують автентичний текст комунікативної тематики та розробляють три вправи до нього. Уже на занятті кожен студент виступає в ролі викладача, пропонуючи свої завдання до тексту.

Наприклад, текст до теми «*Systems. Hydraulic and Pneumatic Systems*» (Галацин та Хом'як, 2019, с. 83) (табл. 3).

Таблиця 3

<p><i>Hydraulics is a branch of science that deals with the study and use of liquids as related to the mechanical aspects of physics. Pneumatics is a branch of science that deals with the study and use of air and other gases as related to the mechanical aspects of physics. The basic principles of hydraulics are few and simple and are as follows: liquids have no shape of their own; liquids will not compress; liquids transmit applied pressure in all directions; liquids provide great increase in work force. For all practical purposes, fluids are incompressible. Under extremely high pressures: the volume of a fluid can be decreased somewhat, though the decrease is so slight that it is considered to be negligible except by design engineers. Liquids expand and contract because of temperature changes. Strainers are constructed of fine mesh wire screens or of screening elements, consisting of specially processed wire of varying thickness wrapped around metal frames. The most common device installed in hydraulic systems to prevent foreign particles and contamination from remaining in the system are called filters. Filters are classified as full flow and partial flow. The purpose of a hydraulic pump is to supply a flow of fluid to a hydraulic system.</i></p>	<p>Student A Task 1. Answer the following questions using the information from the text:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) What is a hydraulic system? 2) What is pneumatics? 3) What liquids are normally used in hydraulic systems? <p>Student B Task 1. Fill in the gaps using the words from the box. Each word can be used just once. <u>contaminates, from, system, installing, strainers, fluid, damage, maintenance, before, oil, eliminate, interval, changing, filter</u></p> <p>Maintenance of a hydraulic 1) _____ that is properly operated and cared for is a routine task. Maintenance usually consists of 2) _____ or cleaning filters and 3) _____, and occasionally adding or changing the fluid in the system. However, overheating, excessive pressure, and contamination can 4) _____ an improperly operated system. Proper 5) _____ reduces your hydraulic troubles. By caring for the system using a regular maintenance program, you can 6) _____ common problems and anticipate special ones. These problems can be corrected 7) _____ a breakdown occurs.</p>
--	--

З метою активізації діяльності всіх членів мікрогрупи майбутнім інженерам пропонуємо виконувати певні ролі (табл. 4).

Таблиця 4

Ролі студентів у ході навчання в малих групах

№ з/п	Ролі	Зміст ролі
1.	Спікер (керівник групи)	Зачитує завдання групи; організовує порядок виконання; пропонує учасникам групи висловлюватися по черзі; слідує за регламентом; заохочує групу до роботи; визначає доповідача
2.	Секретар	Веде записи результатів роботи своєї групи (коротко і розбірливо), може висловити думку групи
3.	Спостерігач (тайм-кіпер)	Стежить за часом, заохочує групу до роботи
4.	Доповідач	Чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи

Виконання певної частини роботи з автентичними текстами в малих групах активізує кожного її учасника, підвищує відповідальність за спільне виконання завдань.

Технологію роботи в малих групах можна використати в ході вивчення тем «Development. Prototypes», «Development. Design solutions» запропонувавши такі завдання для малих груп: 1) Think about design development on a project you have worked on, or on a type of project you know about. Describe the key stages from the design brief to the issue and ongoing revision of working drawings. Say how designers, consultants and production teams are involved at each stage of the process, and explain what procedures are used. 2) Think about overdesign in a field of engineering you are familiar with. How easy or difficult is it to predict and quantify loads? How serious are the consequences (human and financial) of technical failures? As a result, how high are typical factors of safety?

Для об'єктивного оцінювання роботи кожного студента в мікрогрупі використовуємо такі прийоми (табл. 5).

Таблиця 5

Прийоми оцінки знань студентів у ході навчання в малих групах

№ з/п	Приєм оцінювання	Зміст прийому
1.	Тест	Студенти самостійно вибирають правильну відповідь із кількох запропонованих варіантів
2.	Експрес-опитування	Стислі усні або письмові відповіді, завдання типу заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему тощо
3.	Самооцінка	Оцінка студентами власної роботи в малій групі та роботи групи в цілому
4.	Дельта-плюс	Визначаються позитивні сторони роботи в групах (що сподобалося –«плюс»), а потім обговорюються ті моменти, які можна було б змінити. «Дельта» допомагає не критикувати своїх одногрупників

Підбираючи автентичний матеріал, дотримуємося таких критеріїв відбору: критерій типовості (покликаний забезпечити відбір текстів, що відображають найбільш актуальні факти сучасної дійсності країни, мова якої вивчається, і створює більш точне уявлення про цю країну. З урахуванням цього критерію з кожної теми відбираються тексти, у яких відображено найбільш типові реалії; безеквівалентна й фонова лексика, що передбачає знайомство з конкретною стороною життя країни, мова якої вивчається); критерій лексико-фразеологічної автентичності (відбір лексики та фразеології відіграє важливу роль у досягненні автентичності висловлювання. Лексичне наповнення текстів, створених зарубіжними авторами – носіями мови, більш різноманітне. Ці тексти включають слова й вирази, типові для розмовної мови, терміни, безліч прикметників емоційно-оцінного характеру); критерій граматичної автентичності (пов'язаний з використанням в усній і письмовій мові властивих для цієї мови структур. Граматично автентичне оформлення фрази не менш важливе, ніж автентичне лексичне наповнення); критерій функціональності (передбачає природність відбору лінгвістичних засобів для вирішення мовного завдання. Навчання природної живої мови можливе лише за умови використання матеріалів, узятих із життя носіїв мови або складених з урахуванням особливостей їхньої культури та менталітету, відповідно до прийнятих мовних норм) (Ясько, 2017, с. 59).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови в технічних закладах вищої освіти має значні переваги, оскільки автентичні матеріали є цікавими та стимулюючими; їх можна відбирати відповідно до інтересів аудиторії, або навіть самі студенти можуть брати участь у процесі відбору матеріалу; автентичні матеріали відображають реальну ситуацію вживання мови в культурному контексті. Молодь може працювати групами, малими групами, парами, виконуючи завдання з автентичними матеріалами. Систематичне використання неадаптованих оригінальних матеріалів у навчанні англійській мові підвищить мотивацію, зробить ставлення до занять більш серйозним.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд означеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання особливостей використання автентичних текстів з метою формування ключових компетентностей майбутніх інженерів на заняттях з англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

- Велика українська енциклопедія (2015). К.: Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво» (*Great Ukrainian Encyclopedia*. (2015). Kyiv: State Scientific Institution: Encyclopedia Press).
- Галацин, К. О., Хом'як, А. П. (2019). *Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення англійської*

- мови. Луцьк: Вежа-Друк (Halatsyn, K. O., & Khomyak, A. P. (2019). *Interactive technologies of formation of communicative culture of future specialists in the process of learning English*. Lutsk: Vezha-Druk).
- Жогліна, Г. Г. (1998). *Розвиток умінь комунікативної компетенції на основі використання автентичних відео документів*. Пятигорск (Zhohlina, H. H. (1998). *Development of communicative competence skills based on the use of authentic video documents*. Piatyhorsk).
- Киян, О. Н. (2014). Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. Режим доступа: <http://www.isuct.ru/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm> (Kyian, O. N. (2014). *Authenticity as a methodological category in teaching a foreign language*. Retrieved from: <http://www.isuct.ru/konf/antropos/section/4/KIYAN.htm>).
- Левина, Г. М., Авдеева, И. Б., Васильева, Т. В. (2007). К вопросу о создании теории обучения иностранных учащихся инженерного профиля в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы. *Мир русского слова и русское слово в мире. XI конгресс МАП-РЯЛ, том 6 (1)*, 340-345 (Levyana, H. M., Avdieieva, I. B., Vasilieva, T. B. (2007). On the creation of the theory of teaching foreign students of engineering profile in the framework of cognitive-discursive paradigm. *Proceedings of XI Congress MAP-RYaL: «World of Russian word and Russian word in the world»*, vol. 6 (1), 340-345).
- Мунтян, А. О. (2015). *Використання автентичних письмових та аудіо/відео матеріалів при навчанні іноземної мови*. Режим доступа: http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/3859/1/Muntian_1.pdf (Muntian, A. O. (2015). *Use of authentic written and audio/video materials in teaching a foreign language*. Retrieved from http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/3859/1/Muntian_1.pdf).
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.* Режим доступа: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (*National strategy of education development in Ukraine for 2012-2021*. Retrieved from: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf).
- Носонович, Е. В., Мильруд, Г. П. (1999). Параметры аутентичного учебного текста. *Иностранные языки в школе, 1*, 12-22 (Nosonovich, E. V., Milrud, H. P. (1999). The parameters of the authentic teaching of the text. *Foreign languages at school, 1*, 12-22).
- Ясько О. М. (2017). *Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет* (дис. канд. пед. наук: 13.00.04). Старобільськ (Yasko, O. M. (2017). *Formation of the communicative culture of future teachers of foreign languages by means of the Internet resource* (PhD thesis). Starobilsk).

РЕЗЮМЕ

Галацин Катерина. Использование аутентичных текстов на занятиях английского языка в технических учреждениях образования.

Актуальность использования аутентичных текстов на занятиях по английскому языку в технических учреждениях высшего образования обуславливается их направленностью на ознакомление с особенностями, традициями других народов в целом и деятельностью специалистов технической сферы в частности. Целью статьи является изучение особенностей использования аутентичных текстов на занятиях по английскому языку в технических учреждениях высшего образования.

Приведены примеры использования разных форм организации познавательной деятельности будущих специалистов технических учреждений высшего образования

(парной, работы в малых группах, групповой) с аутентичными материалами на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: *аутентичность, аутентичные тексты, занятия по английскому языку, парная работа, обучение группами, работа с аутентичными текстами, студенты технических учреждений образования, формы организации познавательной деятельности студентов.*

SUMMARY

Halatsyn Kateryna. The use of authentic texts in English language classes in technical education institutions.

The relevance of the use of authentic texts in English classes in higher technical education institutions is stipulated by their direction to familiarize themselves with peculiarities, traditions of other peoples in general and activities of technical specialists in particular.

The purpose of the article is to study the peculiarities of using authentic texts in English language classes in higher technical education institutions.

In the process of scientific analysis, the following research methods are used: analysis, synthesis, conclusions, generalization.

It is noted that a number of scientists are authentic original, accurate texts of artistic works of certain authors, their daily records, available in manuscripts, first printed, author's proofreading, etc. It is mentioned that authentic are materials taken from original sources, which are characterized by the naturalness of lexical content and grammatical forms, situational adequacy of language means used, illustrate cases of authentic word usage and which, although not specifically intended for educational purposes, can be used in teaching a foreign language.

Authentic materials include: texts and audio/video materials, characterized by the identity of emotive lexical units, exclamations, particles, slang, jargonisms and specific phrases, stable expressions, idiomatic expressions.

The main tasks of using authentic texts in teaching foreign language are as follows: formation of interest in processes of intercultural and pedagogical communication among future engineers; formation of professional communication skills of future engineers. The possibility of pair and group work with authentic texts in English language classes was noted.

Examples of various forms of organization of cognitive activities of future specialists in higher technical education institutions (pair, work in small groups, group) with authentic materials in English language classes are given.

Key words: *authenticity, authentic texts, English language classes, paired work, group training, work with authentic texts, students of technical education institutions, forms organization of the cognitive activities of students.*

УДК 378.01+372.853

Ольга Галіцан

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0003-2542-649X

Тетяна Койчева

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-5518-4260
DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/022-030

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ КОНСТРУЮВАННЯ ТВОРЧОГО ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття висвітлює наукову платформу та функційну роль конструювання творчого професійно-зорієнтованого середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Метою дослідження є конкретизація базових характеристик творчого професійно-зорієнтованого середовища закладу вищої освіти. На основі аналізу наукових джерел доведено, що принципового значення в естетизації загальної професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей відіграє занурення їх у спеціально створене творче професійно-зорієнтоване середовище, що специфіковано як комплекс спеціально створених обставин та характеристик освітнього процесу педагогічного університету, що вирізняється естетичним змістом, увиразнює культурний контекст життєвого простору майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в професійно-зорієнтованій проєкції.

Ключові слова: заклад вищої освіти, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей, освітнє середовище закладу вищої освіти, естетизація, творче професійно-зорієнтоване середовище, конструювання, методичний ресурс.

Постановка проблеми. Ураховуючи нагальну вимогу суспільства до зміни світоглядних координат системи освіти, зокрема роботи вчителя сучасної школи, слід сфокусувати увагу на гуманітаризації системи вищої професійної освіти, невід'ємним елементом якої є естетизація освітнього простору. Функціонал естетизації у професійній діяльності педагога набуває принципового значення у площині професійних функцій учителів-гуманітаріїв, які вирізняються сформованістю «нелінійного» креативного стилю мислення, що дозволяє їм конструювати моделі педагогічної взаємодії творчого спрямування. Гуманітарна освіта, як сукупність знань у галузі суспільних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства тощо) і пов'язаних з ними практичних навичок та вмінь, є найважливішим засобом формування світогляду, відіграє величезну роль у загальному розвитку людей, у їхньому розумовому, етичному й естетичному вихованні.

Узагальнено, мету гуманітарної освіти влучно сформулювала Олена Фокша: «...це духовна та естетична культура, у якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, у повноті своїх переживань, роздумів і мрій; пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, сенс свого існування й існування інших людей, що дозволяє їй адаптуватися до сучасного суспільства» (Фокша, 2018, с. 90).

Аналіз актуальних досліджень. Своєрідність підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей виступала предметом наукових пошуків Ю. Бігунової, О. Галіцян, Т. Койчевої, В. Падерно, С. Ткаченко, О. Фокши та інших учених. Професійна діяльність учителя гуманітарних спеціальностей переважно визначається як параметр формування духовної культури учнів, у межах якої здійснюється концептуалізація їхнього світогляду (як здатності співвідносити внутрішні інтенції з універсальними суспільними формами життєдіяльності); актуалізуються процеси самопізнання та самореалізації учнів; формуються в них морально-етична та соціальна позиції (Фокша, 2019).

Ідентифікатори естетизації освітнього середовища закладу вищої освіти (естетичного сприйняття (І. Цой), естетичних цінностей (В. Софіщенко), естетичних здібностей (М. Явоненко), художньо-естетичного смаку (В. Радкіна), естетичних інтересів (Л. Косяк), естетичних почуттів особистості (О. Прушковська)) – площина досліджень різних науковців сучасності. Незважаючи на наявність у науковій літературі обширу розвідок щодо ролі естетизації професійної підготовки майбутніх педагогів, наскрізним положенням, що об'єднує майже всі дослідження є теза про те, що необхідною передумовою оптимізації освітнього простору є спеціально створене у ЗВО творче середовище професійного спрямування.

Мета дослідження – специфікація базових характеристик творчого професійно-зорієнтованого середовища закладу вищої освіти.

Завдання дослідження: 1) описати творче професійно-зорієнтоване середовище закладу вищої освіти як педагогічний феномен; 2) висвітлити методичні координати конструювання творчого професійно-зорієнтованого середовища (проілюструвати прикладами) педагогічного університету.

Методи дослідження. Теоретичні: систематизація наукових положень сучасної педагогічної науки – для з'ясування змістово-функційних характеристик сучасного творчого професійно-зорієнтованого середовища закладу вищої освіти педагогічного профілю; емпіричні: дослідницьке спостереження за організацією освітнього процесу закладу вищої освіти, узагальнення методичних і практичних розробок (аналіз педагогічного та викладацького досвіду) – з метою експериментальної апробації методики роботи зі студентами.

Виклад основного матеріалу. Естетизація освітнього простору закладу вищої освіти, на нашу думку, детермінується сукупністю таких чинників: стимулювання позитивної мотиваційно-ціннісної настанови майбутніх

учителів гуманітарних спеціальностей до естетико-педагогічної діяльності; конструювання творчого професійно-зорієнтованого середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей; забезпечення інтеграційної взаємодії мистецької та загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів-гуманітаріїв.

Своєрідність конструювання творчого професійно-зорієнтованого середовища у процесі професійної підготовки студентів виступала предметом наукових зацікавлень В. Тушевої, яка зазначала, що повноцінна підготовка майбутніх учителів-гуманітаріїв можлива за умови створення спеціального середовища в педагогічному закладі вищої освіти. Для цього авторка вводить у науковий обіг поняття «культурно-науково-освітнє середовище». Дослідниця обґрунтувала також необхідність створення у виші науково-освітнього простору як системостворювального чинника формування майбутнього педагога, у якому спостерігається кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання, так і в науковому процесі. В. Тушева наголошувала також, що в контексті педагогічної освіти слід говорити про інтеграційну єдність науки, музичного та образотворчого мистецтва й освіти як необхідної умови ефективної, якісної підготовки педагогів, перспективного функціонування гуманітарної (зокрема мистецької) освіти, соціокультурних тенденцій у цілому (Тушева, 2016).

Середовищна проблематика підготовки майбутніх учителів розкрита також Ц. Хуаном. Автор зазначає, що насичення освітнього середовища закладу вищої освіти естетичним змістом увиразнює культурний контекст життєвого простору майбутніх учителів, формуючи специфічне змістово-культурне поле з естетичними характеристиками, у якому відбувається становлення творчої індивідуальності майбутніх педагогів, оформлюється їхній власний естетико-педагогічний стиль, розвивається професійно-художній «почерк» (Хуан, 2017).

Можна стверджувати, що створення спеціального творчого професійно-зорієнтованого середовища в процесі професійної підготовки студентів (шляхом залучення студентів до різноманітних форм роботи, у яких інтегровано різні форми, жанри та види мистецтва) позитивно впливає на естетичний складник загальної професійної підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв.

Опишемо напрями роботи зі здобувачами вищої освіти гуманітарного профілю (перший освітній рівень «бакалавр»), здійсненої в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса) упродовж 2018-2019 навчального року. Автори сфокусували увагу на естетичному плані підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв напряму 03 Гуманітарні науки:

031 Релігієзнавство,

032 Історія та археологія,

033 Філософія,
034 Культурологія,
035 Філологія.

Роботу було проведено в межах педагогічної майстерні (педагогічного гуртка) і передбачала переважно позааудиторну естетичну діяльність студентів.

Проілюструємо прикладами здійснену роботу.

Так, у позааудиторний час був проведений конкурс проектів естетичного оформлення приміщень факультету. Підготовка до конкурсу тривала два тижні, упродовж яких студенти, об'єднавшись у творчі команди, готували ескізи як навчальних аудиторій, так і ненавчальних приміщень, майстерень і внутрішнього дворика факультету. Так, одна з груп розробила комп'ютерний фільм, у якому вони запропонували не лише художнє оформлення різних кабінетів та аудиторій (плакати, портрети видатних митців, куточки відпочинку тощо), шкільного буфету, а й дібрали музику, яка, на їхню думку, повинна звучати під час індивідуальних навчальних занять, під час перерви тощо.

Інша група зосередила увагу на ландшафтному дизайні внутрішнього дворика. Зокрема, ними було придумано кілька цікавих пропозиції щодо лав, різних бесідок, клумб квітів і навіть незвичайне оформлення урн для сміття, які були виконані в одному стилі і кольоровій гамі.

Ще одна команда запропонувала в головному фойє розмістити інформаційно-пізнавальний куточок «Естетика», який містив кілька мистецьких напрямів: «Музика», «Хореографія», «Дизайн», «Кіно» тощо. Кожна рубрика мала за мету надавати інформацію щодо подій, які відбуваються сьогодні в Одесі (концерти, виставки, фестивалі, анонси кінофільмів тощо), робила короткий огляд цих подій. Також пропонувалася історична рубрика, яка висвітлювала цікаві факти з життя видатних митців, надавала довідку щодо подій, які відбувалися в цей день в різні історичні дні тощо. Окрім цього висвітлювалися найкращі рецензії студентів, які відвідали певний мистецький захід, їхні відгуки, розміщалися світлини тощо.

На думку четвертої команди, стіни коридору факультету слід оформити у вигляді творчих звітів самих студентів, зокрема розміщувати найкращі роботи – картини, вироби прикладного мистецтва, найбільш вдалі світлини, які спонукали б усіх до творчого самовираження й самовдосконалення як у творчій, так і в майбутній професійній діяльності.

Проведення такого конкурсу сприяло формуванню у студентів естетичного смаку, розвитку в них перцептивних, комунікативних, творчих умінь, підвищувало їхню естетичну грамотність та емоційність.

Крім цього, студенти залучалися до випусків стіннівок, листівок-поздоровлень, розробляли незвичні плакати з афоризмами і висловами

видатних людей про значення мистецтва в житті людини, які несли як пізнавальну інформацію, так і сприяли створенню творчого середовища.

Іншим напрямом позааудиторної роботи студентів було відвідування музеїв, картинних галерей, театрів, концертів, різноманітних мистецьких виставок, перегляд художніх кінофільмів із подальшим написанням рецензій із ґрунтовним аналізом заходу, його організації, змістового наповнення, емоційного впливу тощо. Така робота суттєво впливала на розвиток рефлексивності й емоційності студентів.

Іншим напрямом позааудиторної роботи були засідання студентського клубу «Я-митець», на заняттях якого студенти виступали з інтерпретаціями літературних, музичних, живописних творів, афоризмів видатних митців. Зазначимо, що на засіданнях клубу доволі часто виникали дискусії щодо певних творів мистецтва будь-якого жанру, які викликали неабиякий інтерес у студентів і вони мали потребу поділитися своїми думками, послухати аргументи опонентів тощо. Діяльність клубу значною мірою впливала на розвиток комунікативних умінь та емоційності майбутніх учителів мистецьких дисциплін, оскільки вони повинні були не лише донести свою думку в такий спосіб, щоб її зрозуміли, а й навчитися слухати своїх одногрупників, не перебивати їх, а також стримувати свої емоції і почуття, що, як засвідчили наші тривалі спостереження за спілкуванням студентів, є для них досить складним завданням.

Заняття-зустріч «Сучасні арт-практики та молодь» було присвячено обговоренню питань щодо впливу сучасного мистецтва (голографія, світломузика, електронна музика, реклама, бігборди, предмети побуту, вуличне мистецтво (графіті, живі скульптури), комп'ютерні ігри тощо) на формування естетичних смаків й естетичного світогляду людини, і особливо молоді.

На практичних заняттях було проведено рольові ігри «Історичний вернісаж» (естетичні погляди в мистецтві Античності, Середньовіччя, Ренесансу) і «Modern exhibition». Для цього студентів було розподілено на творчі групи, кожна з яких повинна була розповісти про певну епоху з позиції мистецтва. Студенти між собою розподіляли ролі видатних митців означеної епохи, від імені яких вони розповідали про естетичні погляди, притаманні цій епосі, презентували художні картини скульптури, архітектуру, музику, літературу тощо.

Жваве обговорення викликало заняття, яке ознайомлювало студентів із жанрами сучасного мистецтва. Для проведення «Modern exhibition» студенти повинні були опрацювати публіцистичну літературу й Інтернет-джерела відповідно до напрямку, який вона отримала. Так, одна з груп отримала завдання розповісти про молодіжну субкультуру, їхні естетичні уподобання (музика, стиль одягу зачіска, імідж тощо). Цікавим було те, що студенти не лише знайшли необхідний матеріал щодо молодіжних

субкультур, а й продемонстрували аудиторії їх представників (хіпі, панки, емо, готи, геймери та ін.), тобто знайшли одяг, дібрали музику, наклали макіяж, що притаманний цим субкультурам.

Досить цікавим і пізнавальним був представлений іншою групою «Contemporary Art», у якому було репрезентовано такі жанри, як зворотне графіті, піщана скульптура, малюнки біологічними рідинами, картини, що написані різними частинами тіла, малювання на брудних машинах, мані-арт, різьблення по книгах, анаморфоз, боді-арт ілюзії, тіні в мистецтві.

Для проведення практичних занять студентам було запропоновано підготувати фрагмент уроку образотворчого мистецтва, інтегрованого з будь-якою іншою навчальною дисципліною. Так, студентами було підготовлено уроки, що поєднували в собі кілька навчальних предметів: «Література – Історія – Образотворче мистецтво» (тема «Міфи і легенди Давньої Греції»); «Історія – література – образотворче мистецтво – музика» (тема «Культура Давньої Русі»); «Географія – література – образотворче мистецтво – музика» (тема «Пейзажна лірика у творчості О. С. Пушкіна»); «Фізика – хімія – геометрія – креслення – образотворче мистецтво – новітня історія – архітектура – література» (тема «Людина майбутнього та її середовище»).

Наведемо приклад використання міждисциплінарних зв'язків у роботі зі студентами (використано модифіковану розробку Юлії Горщенко «Інтегровані уроки мистецьких і інших навчальних дисциплін у формуванні естетичного світогляду школярів») (Горщенко, 2015).

Студентам було запропоновано взяти участь у рольовій грі та спробувати відпрацювати ролі «учня» та «вчителя» за різними спеціальностями.

Під час повторення навчального матеріалу «учителі» спонукали «учнів» (яких грали студенти інших творчих груп) до самостійних висновків про те, що старогрецька міфологія надихала на творчість художників, скульпторів і композиторів різних часів. У такий спосіб намагалися залучити учнів до встановлення зв'язків між різними галузями знань.

Із метою впливу на емоційно-почуттєву сферу «учнів» студенти-«вчителі» обрали старогрецький міф «Орфей і Евридіка». Було дібрано слайди з картинами «Орфей, який веде Евридіку через підземний світ» Жан-Батіст-Каміль Коро, «Орфей у царстві мертвих» і «Орфей виводить Евридіку з царства мертвих» І. Файзулліна, які демонструвалися на екрані. У цей час звучав уривок з опери «Орфей і Евридіка» Г. Глюка. «Учителі» запропонували «учням» проаналізувати застосовані мистецькі твори відповідно до міфу, який розглядався, а також взяти участь у дискусії й висловити свою думку з питання, чому було поставлено Орфею така дивна умова: не озиратися назад, який тайний сенс криється в цій умові? Наприкінці дискусії увага «учнів» акцентувалася на тому, що на це питання намагалися відповісти багато людей, при цьому їхні погляди нерідко суттєво відрізнялися між собою: одні бачили в озиранні Орфея його

провину, що символізувало взагалі вину особи перед близькими людьми, інші – вбачали в цьому волю богів, які знали, що нетерплячу людину чекає невдача, треті – що між мертвими і живими є кордон, який ніколи не можна перетинати, четверті – що силою любові й мистецтва не можна подолати смерть, п'яті – що ця історія про відсутність справжньої любові в житті людини, шості – що це міф про самотність справжнього поета.

По завершенні запропонованого фрагменту інтегрованого уроку відбулося обговорення, у ході якого студенти дійшли висновку, що використання різних навчальних предметів і різних творів мистецтва забезпечує позитивний вплив на емоційний стан, а це, у свою чергу, сприяє тому, що отримані знання запам'ятовуються краще.

На іншому занятті проводилися фрагменти позакласних виховних заходів із поєднанням різних жанрів мистецтва, з доббором цікавих фактів із біографії видатних митців під час проведення віртуальних подорожей до різних країн, цікавими завданнями, які використовувалися під час проведення «Брейн рингу», жартівливої вікторини «Гумор у мистецтві». Також майбутніми вчителями було підготовлено квест «Турнір знавців». Було обрано станції за жанрами мистецтва. Студенти у складі творчих груп готували завдання (серйозні і жартівливі) для відвідувачів станції, яка їм дісталася шляхом жеребкування. Виграла та команда, яка набирала найбільшу кількість балів.

Особливу увагу в ході роботи з майбутніми вчителями-гуманітаріями було приділено індивідуальним творчим проектам. Проекти розроблялися групою студентів, які готували для його захисту якусь пісню, танок, привітання, народний обряд, екскурсію в музей тощо. Студентам потрібно було визначитись із естетичними цінностями, дібрати одяг, розробити декорації, знайти додатковий матеріал (музичні твори, картини, вірші), підготувати цікаву презентацію.

Висновки. На основі аналізу наукових джерел доведено, що принципового значення в естетизації загальної професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей відіграє занурення їх у спеціально створене творче професійно-зорієнтоване середовище. Поняття «творче професійно-зорієнтоване середовище закладу вищої освіти» конкретизовано як комплекс спеціально створених обставин та характеристик освітнього процесу педагогічного університету, що вирізняється естетичним змістом, увиразнює культурний контекст життєвого простору майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійно-зорієнтованій проєкції. Можна стверджувати, що найбільш ефективними формами роботи зі студентами-гуманітаріями в контексті естетизації їхньої професійної підготовки є творчі проєкти, творчі конкурси, дизайнерські проєкти, мистецькі майстерні, оформлення сайтів, виставкова діяльність, індивідуально-дослідницькі завдання.

ЛІТЕРАТУРА

- Горщенко Ю. А. (2015). *Розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Horshchenko, Yu. A. (2015). Development of aesthetic evaluative judgments of future elementary school teachers in the process of studying artistic disciplines (PhD thesis). Odessa).
- Тушева, В. В. (2016). *Теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки* (Tusheva, V. V. (2016). Theoretical and methodological foundations of forming a research culture of future music teachers in the process of vocational training (DSc thesis). Kyiv).
- Фокша, О. М. (2018). Експериментальна модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 63, 192-195 (Foksha, O. M. (2018). An experimental model of the formation of the facilitation competence of future teachers of humanities in higher education institutions. *Scientific journal of National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and perspectives*, 63, 192-195).
- Фокша О. М. (2018). Детермінанти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*, 3 (122), 89-93 (Foksha, O. M. (2018). Determinants of preparation of future teachers of humanities in modern higher education institutions. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Series: Pedagogy*, 3 (22), 89-93).
- Хуан Цзіншен. (2017). Модель формування естетичного світогляду в майбутніх учителів образотворчого мистецтва (експериментальна реалізація). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, № 1 (114), 17-22 (Juan Jinsheng (2017). Model of formation of aesthetic outlook in future teachers of fine arts (experimental implementation). *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 1 (114), 17-22).
- Koysheva, T., Halitsan, O., Shchekotylyna, N. (2019). Competence-based approach of MA students training. *The scientific heritage*, 35, 29-31.

РЕЗЮМЕ

Галицян Ольга, Койчева Татьяна. Методическое обеспечение процесса конструирования творческой профессионально-ориентированной среды в процессе профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей.

Статья освещает научную платформу и функциональную роль конструирования творческой профессионально-ориентированной среды в процессе профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей. Целью исследования является конкретизация базовых характеристик творческой профессионально-ориентированной среды учреждения высшего образования. На основе анализа научных источников доказано, что принципиальное значение в эстетизации общей профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей имеет их погружение в специально созданную

творческую профессионально-ориентированную среду, которая конкретизирована как комплекс специально созданных обстоятельств и характеристик образовательного процесса педагогического университета, который отличается эстетическим содержанием, подчеркивает культурный контекст жизненного пространства будущих учителей гуманитарных специальностей в профессионально-ориентированной проекции.

Ключевые слова: *учреждение высшего образования, будущее учителя гуманитарных специальностей, образовательная среда учреждения высшего образования, эстетизация, творческая профессионально-ориентированная среда, конструирование, методический ресурс.*

SUMMARY

Halitsan Olha, Koycheva Tetyana. Methodological support of the process of constructing creative professionally oriented environment in the process of professional training of future teachers of humanities.

The article elucidates the scientific platform and the functional role of constructing creative professionally oriented environment in the process of professional training of future teachers of humanities. The authors focused on 03 Humanities: 031 Religious Studies, 032 History and Archeology, 033 Philosophy, 034 Cultural Studies, 035 Philology; described the methodological resource of the process of aesthetization of professional training of future teachers of humanities by immersing higher education students in a specially created creative professional-oriented environment. The purpose of research is to concretize the basic characteristics of the creative professionally oriented environment of higher education institutions. Research methods: systematization of scientific provisions of modern pedagogical science – to find out the content-functional characteristics of the modern creative professionally oriented environment of higher education institution of pedagogical profile; generalization of methodological and practical developments – for the purpose of experimental testing of the method of work with students. On the basis of the analysis of scientific sources it is proved that their immersion into a specially created creative professionally oriented environment is fundamental importance in aesthetization of the general professional training of future teachers of humanities. The concept of “creative professionally oriented environment of higher education institutions” is concretized as a complex of specially created circumstances and characteristics of the educational process of a pedagogical university, which is distinguished by aesthetic content, expresses the cultural context of the living space of future humanities teachers in professionally oriented projection. The methodological resource (illustrated with specific examples) of creating a creative professionally oriented environment in the professional training of future teachers of humanities is presented. The most effective forms of work with humanities students are described in the context of aesthetization of their professional training (creative projects, creative competitions, design projects, art workshops, site design, exhibition activities, individual research tasks, etc.).

Key words: *institution of higher education, future teachers of humanities, educational environment of the institution of higher education, aesthetization, creative professionally oriented environment, design, methodological resource.*

УДК 797:796.012.01

Оксана Дубинська

ORCID ID 0000-0001-7088-3484

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Наталія Петренко

Сумський державний університет

ORCID ID 0000-0002-8563-8606

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/031-039

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ АКВАФІТНЕСУ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ФІЗИЧНОГО СТАНУ СТУДЕНТОК

У статті представлена та науково-обґрунтована методика занять з аквафітнесу з використанням системи Табата для студенток закладів вищої освіти. Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, методи математичної статистики. Проведено аналіз впливу запропонованої методики занять на показники фізичного стану студенток. Виявлено, що застосована методика занять сприяє покращенню основних показників рівня фізичного стану студенток. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу інноваційних технологій аквафітнесу на показники функціонального стану й фізичної підготовки студенток, які займаються у спортивних секціях.

Ключові слова: студенти, фізичний стан, методика, аквафітнес, система Табата.

Постановка проблеми. Низький рівень фізичного стану, фізичної підготовленості молоді не сприятимуть зростанню й удосконаленню всебічного й гармонічного розвитку та, насамперед, можливості використання придбаних рухових якостей у майбутньої трудової, побутової та громадської діяльності.

Наукові дослідження вітчизняних фахівців (Салатенко та Дубинська, 2012) свідчать про зниження мотивації в молодого покоління до ведення здорового способу життя, а, насамперед, до постійних занять фізичними вправами та спортом.

Зміни в нашому суспільстві негативно проявляються також на різних сторонах життєдіяльності людини. Така тенденція негативно позначається на стані здоров'я учнівської і студентської молоді.

Проблема пошуку ефективних засобів і сучасних методик фізичного виховання для покращення стану здоров'я молодого покоління є актуальною і на етапі сьогодення. Про це свідчать чисельні наукові праці відомих вітчизняних (М. Лянной, О. Дубинська, П. Рибалко, Н. Петренко та ін.) науковців. Низка досліджень указує на тривалу тенденцію щодо

зниження рівня фізичної підготовленості, здоров'я й фізичного стану студентської молоді (Томенко та Лазаренко, 2010).

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що з кожним роком збільшується кількість випускників загальноосвітніх шкіл, які відносяться і займаються в спеціальних медичних групах. Менш ніж 20 % старшокласників мають достатній рівень здоров'я по закінченні загальноосвітніх шкіл (Москаленко, 2015).

Однією з основних причин такого становища є дефіцит рухової активності як учнівської, так і студентської молоді, що негативно впливає на їх фізичний розвиток, фізичний стан та працездатність (Андрєєва, 2014; Круцевич, Марченко, 2017).

Сучасне поєднання різноманітних форм занять із фізичного виховання, використання інноваційних видів та фітнес-технологій, дозволить вирішувати поставлені цілі й завдання, та сприяти повноцінному, гармонійному розвитку особистості.

Доведено, що застосування сучасних методик та авторських програм сприятиме не тільки зростанню мотивації у студентської молоді до занять фізичними вправами та спортом, а й покращить рівень здоров'я, фізичної працездатності, фізичного стану й фізичної підготовленості.

Незважаючи на чисельні дослідження, які стосуються впливу занять за різними програмами сучасного фітнесу на функціональний стан людини, зазначена проблема залишається актуальною і потребує подальших розробок.

Таким чином, теоретичне опрацювання та практична апробація питань зумовлюють актуальну значущу проблему, на розв'язання якої спрямоване наше дослідження.

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 «Теоретичні та методичні основи фізкультурної освіти різних груп населення» (номер державної реєстрації 0116U000900 на 2016 –2020 рр.).

Аналіз актуальних досліджень. Питанням розширення й наукового обґрунтування інноваційних програм, вивчення їх впливу на організм людини присвячені дослідження багатьох науковців.

На сьогодні розроблено та обґрунтовано здоров'яформувальні технології з використанням диференційованих програм для студентів, які належать до спеціальної медичної групи (Малахова, 2013); розроблено моделі фізичних навантажень в оздоровчих заняттях аеробікою зі студентками (Зінченко, 2013; Головійчук, 2013) запропонована програма занять у водному середовищі для студентів спеціальної медичної групи; (Базиліук, 2014) обґрунтовано програму занять у водному середовищі зі

студентками з використанням елементів баскетболу; (Петренко, 2016) розроблено програму занять із використанням засобів аквафітнесу для оптимізації фізичної та розумової працездатності студенток економічних спеціальностей.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що одним із видів занять фізичними вправами, який є популярним серед студенток, є заняття за різними видами фітнес-програм. Наразі фітнес розглядається як сукупність сучасних форм оздоровчої рухової активності людини, що дозволяє позитивно впливати на її загальний стан (Усачев та Данильченко, 2013). Особливої уваги заслуговують роботи, у яких вивчається вплив системи оздоровчих вправ у водному середовищі (Базиліук та Козина, 2013).

Окремі дані про вплив засобів сучасного фітнесу на жіночий організм представлено в роботах (Буркова, 2008; Москаленко, 2012).

Кожен із розроблених підходів не вступає в протиріччя, а доповнює один одного. І саме тому, що дана галузь діяльності постійно розвивається та вдосконалюється, потрібно науково-обґрунтовано підходити до використання нових методик, які з'являються.

Мета дослідження – обґрунтувати методику занять з аквафітнесу з використанням системи Табата для корекції фізичного стану студенток.

Для досягнення поставленої мети й розв'язання завдань нами застосовувалися такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз науково-методичної та спеціальної літератури, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Для корекції фізичного стану студенток нами було розроблено методику занять з аквафітнесу з використанням засобів системи Табата.

У процесі розроблення методики занять з аквафітнесу з використанням засобів системи Табата ми враховували попередні дослідження в даному напрямі, а також рекомендації відомих науковців.

Під час розроблення методики занять нами були виділені і враховані в подальшому критерії її ефективного застосування таблиця 1.

Таблиця 1

Критерії ефективності розробки експериментальної програми занять

Мотиваційний	Спрямована мотиваційна діяльність орієнтована на формування стійкого інтересу до занять фізичними вправами і спортом
Пізнавальний	Формування знань з фізичної культури і оздоровчих фітнес-технологій
Практичний	Уміння самостійно застосовувати придбані знання на практиці; уміння корегувати тренувальним процесом; навички контролю та самоконтролю в процесі занять

Основною метою нашої методики було покращення фізичного стану студенток, а також формування знань про оздоровчі види занять у водному середовищі та їх вплив на функціональний стан людини.

Експериментальна методика розроблялася з використанням різноманітних вправ із аквафітнесу, аеробіки, елементів дистанційного плавання, а також системи вправ Табата, яку ми адаптували до умов водного середовища.

У процесі розроблення методики ми дотримувалися основних принципів фізичного виховання: регулярності, доступності, систематичності, індивідуальності, усвідомленості й активності, оздоровчої спрямованості, гармонійного розвитку особистості та врахування мотивів та потреб.

Розроблена нами методика занять з аквафітнесу містить такі загальноприйняті складові: мету, завдання, принципи, періоди впровадження (табл. 2).

Таблиця 2

Загальна структура методики занять з аквафітнесу для студенток

Мета: підвищення рівня фізичного стану студенток				
Завдання: удосконалення функціональних систем організму студенток, збільшення рухової активності, зниження ризику розвитку захворювань				
Періоди				
Підготовчий період		Основний період		Підтримуючий
Адаптація організму до фізичних навантажень та до навантажень у водному середовищі		Підвищення рівня фізичного стану, розвиток та удосконалення фізичних якостей		Збереження досягнутого рівня фізичного стану та фізичної підготовленості
Засоби: вправи з використанням спеціального обладнання (аквапояс, нудлз, аквагантелі, дощечки для плавання); спеціальні вправи з елементами дистанційного плавання; спеціальні вправи системи Табата				
Методи:				
рівномірний	повторний	перемінний	інтервальний	ігровий
Спрямованість, рекомендовані рухові режими та вправи				
– силовий блок: зміцнення скелетних м'язів, розвиток сили м'язів шиї, плечового поясу та тулуба, покращення рухливості суглобів, розвиток черевного пресу; – танцювальний блок: розвиток координації рухів, (підвищення рівня функціонального стану кардіореспіраторної системи); – блок вправ з партнером: подолання зовнішнього опору; – блок дистанційного плавання: розвиток аеробної та силової витривалості; – релаксаційний блок: відновлення самопочуття, зняття напруження				
Результат: підвищення рівня фізичного стану студенток				

У процесі розробки методики основна увага була приділена таким аспектам: урахування мотивації, інтересів і пріоритетів студенток до видів рухової активності; показники фізичного стану дівчат. Заняття проходили в басейні за температурного режиму 26-28°C. Оптимальний час проведення занять у воді лімітувався 50-60 хвилинами.

Розроблена нами методика занять містить періоди впровадження, які відповідають програмі кондиційного тренування, що позитивно впливає на показники фізичного стану тих, хто тренується.

Комплекси вправ склалися за рахунок індивідуального добору засобів та їх цільового спрямування, раціонального співвідношення таких засобів на заняттях та відповідно до поставленої мети.

На різних заняттях та етапах підготовки співвідношення й інтенсивність виконання вправ змінювалися.

Комплекси вправ розроблено, ураховуючи особливості проведення занять у водному середовищі, вік, рівень фізичного стану студенток.

Запропонована нами методика занять передбачала:

- проведення дослідження початкового рівня фізичного стану;
- поточний (або етапний) контроль ефективності процесу, для внесення, за необхідністю, коректив у методику та організацію процесу занять;
- заключну діагностику, порівняльний аналіз показників початкового та кінцевого тестування;
- складання індивідуальних завдань на період канікул;
- залежно від поставлених завдань і показників фізичного стану студенток нами моделювались тренувальні заняття.

За загальною структурою тренувальних занять з аквафітнесу з використанням системи Табата зміст складався з трьох функціонально пов'язаних частин (табл. 3).

Таблиця 3

Структура тренувального заняття з аквафітнесу за розробленою методикою

Частини заняття	Блоки вправ
Піготовча частина заняття	– інформаційний блок – розминка – дихальні вправи
Основна частина заняття (дозовані вправи за системою Табата)	– аеробний блок заняття
	– блок вправ для розвитку загальної витривалості
	– дистанційне плавання
	– силовий блок заняття (силова частина); вправи з предметами, вправи з партнером
	– вправи для зміцнення м'язів спини, живота, стопи, статичні вправи, вправи у воді з балансуванням на предметах, різновиди ходьби та бігу, адаптовані до умов проведення; спеціальні вправи з елементами дистанційного плавання
	– блок вправ для розвитку координації рухів і спритності
Заключна (або відновлювана частина заняття)	– використовуються вправи на відновлення функціонального стану, заключний стечинг, гідрорелаксація

До підготовчої частини за нашою методикою входили вправи з помірним темпом виконання та амплітудою рухів, вправи на освоєння у водному середовищі, вправи, які забезпечують адаптацію до майбутнього фізичного навантаження. Тривалість підготовчої частини складала 8–10 % від загального часу.

В основну частину заняття за запропонованою методикою входили вправи цільової спрямованості з використанням системи Табата; з предметами та без предметів, вправи з власним опором, вправи для підвищення рівня тренуваності.

Об'єм та інтенсивність навантажень визначався рівнем динаміки показників функціональних систем організму студенток. Тривалість основної частини до 70–80 % від усього часу відведеного на тренування.

Заключна частина заняття за нашою методикою триває до 5-8 хв. Під час виконання вправ у заключній частині (у воді або на суші) потрібно не допустити переохолодження організму.

Комплекси вправ склалися за рахунок індивідуального добору засобів та їх цільового спрямування, раціонального співвідношення таких засобів на заняттях, та відповідно до етапів підготовки. Ураховувалися режим проведення занять, інтенсивність та об'єм навантажень, динаміка показників функціонального стану організму студенток.

У результаті впровадження експериментальної методики занять з аквафітнесу з використанням системи Табата за весь період дослідження (з вересня 2018 р. по травень 2019 р.) нами було відзначено позитивну динаміку в показниках фізичного стану студенток основної групи ($p < 0,001$) (табл. 4).

Таблиця 4

Динаміка фізичного стану студенток за 2018–2019 рр. (бали)

Групи	n	Етапи дослідження	$\bar{x} \pm s$	t	p	Приріст, %
ОГ	12	Початок дослідження	2,68±0,03	6,90	<0,001	9,38
		Кінець дослідження	3,51±0,08			
ПГ	13	Початок дослідження	2,65±0,02	2,78	<0,01	3,01
		Кінець дослідження	3,00±0,01			

Рівень фізичного стану змінився з низького (2,68 балів) до вище за середнього рівня фізичного стану (3,51 бали).

Рівень фізичного стану порівняльної групи також змінився, але отримані показники мали незначні зміни порівняно з показниками основної групи. Рівень фізичного стану студенток порівняльної групи змінився на 5,03 %.

Існує велика кількоть робіт, присвячених обґрунтуванню оздоровчого впливу засобів аквафітнесу, однак проблема полягає в тому, що в даний час арсенал засобів аквафітнесу активно розширюється за рахунок нових і нетрадиційних форм рухової активності у водному середовищі.

З огляду на вище сказане, необхідно зазначити, що розвиток фітнес-індустрії, розробка та наукове обґрунтування нових програм і методик всі ці фактори сприяють зростанню мотивації молоді людини до ведення здорового способу життя, який поєднує в собі такі складові, як заняття фізичними вправами та спортом, активну рухову діяльність тощо.

Висновки. Узагальнення даних результатів дослідження показників фізичного стану студенток показали наявність суб'єктивних та об'єктивних причин для розробки методики занять з аквафітнесу з використанням системи Табата для корекції фізичного стану студенток.

Ефективність розробленої методики занять була підтверджена результатами покращення основних досліджуваних показників: підвищенням рівня фізичного стану студенток, покращенням рухової активності, підвищенням інтересу до занять.

Запропонована нами методика занять з аквафітнесу з використанням системи Табата показала позитивні результати на практиці і може бути запроваджена в тренувальний процес спортивних клубів та шкіл.

Подальша перспектива досліджень полягає у вивченні впливу інноваційних технологій аквафітнесу на показники функціонального стану й фізичної підготовки студенток, які займаються у спортивних секціях.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрєєва, О. В. (2014). *Фізична рекреація різних груп населення*. Київ: Поліграфсервіс (Andrieieva, O. V. (2014). *Physical recreation of different population groups*. Kyiv).
- Базылюк, Т. А., Козина, Ж. Л. (2013). *Игровой аквафитнес в физическом воспитании студенток*. Харьков: Точка (Bazyliuk, T. A., Kozina, Zh. L. (2013). *Game aquafitness in the physical education of female students*. Kharkiv).
- Буркова, О. В. (2008). *Влияние системы Пилатеса на развитие физических качеств, коррекцию телосложения и психоэмоциональное состояние женщин среднего возраста* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Москва (Burkova, O. V. (2008). *Influence of the Pilates system on the development of physical qualities, physique correction and psycho-emotional state of middle-aged women* (PhD thesis). Moscow).
- Головійчук, І. М. (2013). *Аквафітнес як засіб фізичної рекреації студентів спеціальної медичної групи* (автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02). Дніпропетровськ (Holoviichuk, I. M. (2013). *Aquafitness as a means of physical recreation for students of a special medical group* (DSc thesis abstract). Dnipropetrovsk).
- Дубинська, О. Я., Петренко, Н. В. (2016). *Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні учнівської і студентської молоді: проектування, розробка та особливості*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Dubynska, O. Ya. Petrenko, R. S. (2016). *Modern Fitness Technologies in Physical Education of Pupils and Student Youth: Design, Development and Features*. Sumy: SPU named after A. S. Makarenko).
- Круцевич, Т. Ю. (2019). Міжнародний досвід організації оздоровчо-рекреаційної діяльності школярів у вільний час. *Науковий журнал «Молодий вчений»*, 152-156 (Krutsevych, T. Yu. (2019). International experience of organizing recreational and health activities of students in their free time. *Scientific Journal "Young Scientist"*, 152-156).

- Лянной, М., Рибалко, П., Ганчева, В., Красілов, А. (2019). Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 280-289 (Liannoi, M., Rybalko, P., Hancheva, V., Krasilov, A. (2019). Methods of management of physical and health activity in modern secondary education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (88), 280-289).
- Москаленко, Н. (2015). Інноваційна діяльність у фізичному вихованні загальноосвітніх навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 4, 35-38 (Moskalenko, N. (2015). Innovative activity in physical education of secondary schools. *Physical Education, Sports and Health Culture in Modern Society*, 4, 35-38).
- Рибалко, П. Ф., Гвоздецька, С. В., Прокопова, Л. І. (2016). Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 340-347 (Rybalko, P. F., Hvozdetzka, S. V., Prokорова, L. I. (2016). Modern approaches to the organization of physical and health work in educational establishments. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 3 (57), 340-347).
- 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, 104-108 (Salatenko, I. O., Dubynska, O. Ya. (2012). Study of the motives and interests of students of economic specialties in physical exercises and sports. *Pedagogy, Psychology and Biomedical Problems of Physical Education and Sport*, 2, 104-108).
- 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). The level of somatic health and motor activity of university students. *Slobozhansk Scientific and Sport Bulletin*, 2, 17-20).

РЕЗЮМЕ

Дубинская Оксана, Петренко Наталья. Применение методики аквафитнеса для коррекции физического состояния студенток.

В статье представлена и научно-обоснована методика занятий по аквафитнесу с использованием системы Табата, адаптированной к условиям водной среды для студенток высших учебных заведений. Проведен анализ влияния предложенной методики занятий на показатели физического состояния студенток. Выявлено, что примененная методика занятий, способствует улучшению основных показателей уровня физического состояния студенток. Перспективы дальнейших исследований заключаются в изучении влияния инновационных технологий аквафитнеса на показатели функционального состояния и физической подготовки студенток, которые занимаются в спортивных секциях.

Ключевые слова: студенты, физическое состояние, методика, аквафитнес, система Табата.

SUMMARY

Dubynska Oksana, Petrenko Nataliia. Application of aqua-fitness methodology for correction of female students' physical condition.

The article presents a science-based methodology for aqua-fitness classes using the Tabata system for university students. Research methods: theoretical analysis of scientific-methodological and special literature, pedagogical observation, pedagogical experiment,

methods of mathematical statistics. Generalization of the obtained data of the study of female students' physical condition indicators showed presence of subjective and objective reasons for the development of aqua-fitness classes using Tabata system for correction of the students' physical condition. In the process of developing the methodology we considered the basic principles of physical education: regularity, accessibility, systematicity, individuality, awareness and activity, wellness orientation, harmonious development of personality and taking into account motives and needs.

Developed methodology contains periods of implementation that correspond to the program of conditioning training, which has a positive effect on the indicators of the physical condition of the trainees. We took into account the mode of conducting classes, the intensity and volume of loads, the dynamics of indicators of the functional state of the student body. As a result of the introduction of experimental methodology of aqua-fitness classes using Tabata system for the entire period of the study (from September 2018 to May 2019) positive dynamics in the indicators of the physical condition of the female students of the main group ($p < 0,001$). The effectiveness of the developed methodology of conducting classes was confirmed by the results of improvement of the main studied indicators: increase of the level of physical condition of female students, improvement of physical activity, increase of interest in the classes.

Proposed aqua-fitness methodology using Tabata system has shown positive results in practice and can be introduced into the training process of sports clubs and schools.

Key words: *students, physical condition, methodology, aqua-fitness, Tabata system.*

УДК 378.13:37.013.42

Ігор Іваній

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6578-1480

Ольга Лянна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4467-7166

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/039-052

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ АКМЕ-КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ

У дослідженні проаналізовано становлення національної моделі вищої освіти та визначено сукупність положень, що складають підґрунтя основних напрямів вищої професійної фізкультурної освіти в контексті ідей акме-культурологічної парадигми. Показано, що поєднання акмеологічної й культурологічної парадигми в єдиний акме-культурологічний (інтегративний) підхід та його упровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту передбачає такі концептуальні трансформації основних структурних компонентів вищої фізкультурної освіти: на рівні освітніх цілей – сформувати професійно-педагогічну культуру майбутніх фахівців; на рівні змісту – посилити акмеологічну й культурологічну складову; на рівні педагогічних технологій – спрямувати зусилля на діяльнісне засвоєння майбутніми фахівцями акме-культурних норм і цінностей; на рівні освітнього середовища – створити акме-культуронасичене середовище навчання; на організаційно-управлінському рівні – сформувати організаційну культуру закладу вищої освіти; на

результативному рівні – сформувати особистість майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту як суб'єкта культури.

Ключові слова: акмеологічна і культурологічна парадигми, заклади вищої освіти, майбутні фахівці з фізичного виховання та спорту, професійна підготовка, основні напрями.

Постановка проблеми. Особливості теперішнього етапу становлення цивілізації пов'язані із загостренням цілого комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них належить економічна, екологічна, енергетична кризи, а також наростання соціальних і національних конфліктів. Криза в суспільстві детермінувала розвиток кризи в системі освіти. Слід відзначити, що в історії розвитку суспільства змінилося декілька парадигм освіти, кожна з яких спочатку демонструвала свою активність, міра якої знижувалася, коли вона виступала засобом прискорення його стагнації. Нині в усьому світі йде пошук нових систем освіти більш демократичних, диверсифікованих і результативних. Намагання подолати в освіті, зокрема і у професійній фізкультурній освіті, професійну і культурну обмеженість, орієнтація на широко освічену та гармонійну особистість фахівця з фізичного виховання та спорту, що формує здоровий спосіб життя людей, характерний для всієї спільноти.

Аналіз актуальних досліджень. У другій половині ХХ століття можна виділити мінімум як два критичних періоди в розвиткові освіти. Як указує Ф. Кумбс (1970), перший припадає на середину 60-х років, коли передові країни світу дійшли висновку, що змагання в економічній галузі зводиться до змагань у науці і техніці й зумовлюється підготовкою громадян у системі освіти. Другий рівень підвищеної до проблем освіти виник на початку 80-х років ХХ століття, оскільки суспільство все більше стало усвідомлювати обмеженість подальшого розвитку людства тільки за рахунок економічного росту. Людство прийшло до висновку, що майбутній розвиток визначається, насамперед, рівнем культури, розумінням, мудрістю людини, її високими досягненнями в освіті (Шукшунов та ін., 1995).

Система освіти, яка на той час склалася, була названа авторами «Римського клубу» «підтримуючим навчанням», що ґрунтується на фіксованих методах і правилах, призначення яких потрібно для того, щоби впоратися з уже відомими ситуаціями, які повторюються. Альтернативою «підтримуючого навчання» має стати «інноваційне навчання». Воно передбачає здатність тих, хто навчається до проєктивної детермінації майбутнього та вимагає кардинально нових підходів. Слід відзначити, що концепція інноваційної освіти була сформульована в підготовленій у 1979 році Д. Боткіним, М. Ельмандірою, М. Малітцем доповіді Римському клубу «Не має меж навчання» (No limits to learning Bridging the human gap (Butkin et al., 1979).

У цьому контексті вітчизняними науковцями в останні роки розкриваються теоретичні й методичні засади вищої професійної

фізкультурної освіти (О. Ажиппо, Л. Демінська, Т. Дерека, Г. Кондрацька, Ю. Лянной, А. Сватєв, Н. Степанченко, Л. Сущенко, О. Тимошенко та ін.). Дослідники доводять, що найбільш перспективними шляхами побудови моделей професійної фізкультурної освіти є використання аксіологічного (Демінська, 2014), акмеологічного (Дерека, 2016), культурологічного (Кондрацька, 2018) підходів, які найбільш повно відбивають специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців для галузі фізичної культури і спорту. Вважаємо, що для реалізації сучасних завдань необхідно вести пошук нового науково обґрунтованого підходу, заснованого на основі взаємозв'язку акмеологічного й культурологічного підходів у підготовці висококваліфікованих професіоналів з високим рівнем професійної культури, готових до лідерства, постійного самовдосконалення, мотивованих на досягнення високого професійного та соціального статусу й самореалізації в обраній професії.

Мета дослідження: проаналізувати становлення національної моделі вищої освіти та визначити, зокрема, сукупність положень, що складають підґрунтя основних напрямів вищої професійної фізкультурної освіти в контексті ідей акме-культурологічної парадигми.

Методи дослідження: аналіз і синтез науково-методичної літератури та електронних ресурсів (опрацьовано близько 100 джерел), що дозволило проаналізувати становлення національної моделі вищої освіти та здійснити теоретичне узагальнення й запропонувати нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в поєднанні акмеологічної і культурологічної парадигми в єдиний акме-культурологічний (інтегративний) підхід, спрямований на підвищення якості вищої професійної фізкультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток української освіти в кінці ХХ та на початку ХХІ ст. проходив у складних умовах громадсько-політичного життя, змін в економіці, соціальній сфері суспільства. Незважаючи на чисельні труднощі, всі ці роки здійснювався пошук провідних ідей, які б склали базову основу освітньої парадигми та зумовили вектори подальшого розвитку системи освіти.

Потреба в перетворенні вітчизняної системи освіти була обумовлена тим, що освіта, яка виконує, насамперед, соціокультурну функцію сформувалася односторонньо. Переважання в ній матеріалістичної складової порушило гармонію матеріального та духовного, професійної підготовки й особистісної позиції майбутнього фахівця. Підготовлений у такій освітній парадигмі він не проявляє в своїй професійній діяльності прагнення слугувати іншим людям. Ця людська неспроможність окремого фахівця ставала проблемою суспільства, яке потребувало гуманності, толерантності та моральності.

Водночас, О. Запесоцький відзначає, що незалежно від конкретної країни, її соціокультурної ситуації, профілю ЗВО та інших особливостей, цілі реформування освіти мають суто гуманістичний характер і зводяться до наступного: метою суспільства має стати розвиток талантів усіх його членів до

максимального рівня виключаючи можливість створення недемократичного елітаризму; гуманістичні цінності суспільства повинні надавати можливість кожному його члену розвивати свої розумові здібності до максимально можливих з раннього дитинства до глибокої старості, навчаючись зі зміною оточуючого світу; справедливість і висока якість освіти має велике практичне значення як для економіки, так і для суспільства в цілому; освіта має будуватися на основі партнерства; освітні реформи повинні бути скеровані на створення суспільства з розвинутою системою неперервної освіти; університети й коледжі повинні прийняти більш жорсткі, що піддаються вимірюванню стандарти, які стосуються академічного рівня закладів освіти і ставлення студентів до навчання (Запесоцький, 2002).

Нова освітня парадигма України формувалася в процесі розробки важливих напрямів реформування вищої школи. Так, домінуючими тенденціями її розвитку впродовж 90-х років ХХ ст. були деідеологізація та демілітаризація в умовах часткової деіндустріалізації країни, перехід від елітарної до масової вищої освіти, гуманізація навчального процесу та гуманітаризація структури підготовки фахівців, поява приватного сектору та диверсифікація джерел фінансування. Використовуючи досвід, передусім, європейських країн в Україні було запроваджено багаторівневу ступеневу систему вищої освіти, створено систему ліцензування та акредитації, започатковано формування системи освітніх стандартів і нової нормативної бази. Це дозволило наблизити національну систему вищої освіти до академічних традицій та сучасної практики європейських університетських систем.

Водночас, у прийнятій у 1995 році програмній документації ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» констатувалося, що на сучасному етапі «вища освіта переживає кризу в усіх країнах світу». У руслі цього твердження не зроблено ніяких виключень щодо України, про що було заявлено на міжнародному симпозіумі, який проходив у формі Других Академічних читань у 1995 році в Києві. Стосовно України висунуто невідкладний практичний захід – розробити і прийняти до реалізації нову національну модель вищої освіти з метою досягнення гармонійної відповідності її потенціалу до вимог розвинутого суспільства, яке зараз створюється (Кінець, 1998).

Динамізм розвитку Європейського Союзу на початку 2000-х років обумовив швидке просування освітніх реформ. Упродовж 2002-2005 років прогресивна частина академічної спільноти України переконалася в необхідності якнайшвидшого входження в Болонський процес. Приєднанню України до нього передувало проведення широких освітніх експериментів, які мали напрацювати моделі гармонізації національного та європейського освітніх просторів.

На 36 сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, яка відбулася 25 жовтня – 10 листопада 2011 року в Парижі порядком денним було передбачено

обговорення широкого кола проблем, пов'язаних із подальшим розвитком міжнародного співробітництва в галузі освіти, науки, культури, інформації та комунікації, а також питань реалізації Середньострокової стратегії ЮНЕСКО 2008-2013рр., підготовки нової Середньострокової стратегії 2014-2019 рр. Окрім цього, відбулися галузеві засідання, що забезпечили роботу профільних комісій із питань освіти, природничих та соціально-гуманітарних наук, культури, інформації та комунікації. Насамперед, привертає увагу зусилля ЮНЕСКО щодо ширшого визнання науки, технології та комунікації наріжними параметрами сталого розвитку та керування знаннями (Предисловие, 2011). Щодо програм освіти, то новими стратегічними підходами було визнано наступні: 1. Покращення якості освіти через підвищення рівня викладання, навчання, адекватності й ефективності – у тому числі шляхом просування ІКТ як механізму доступу до навчання. 2. Освіта в дусі цінностей, демократичної громадянськості, прав людини, терпимості й діалогу задля примирення та миру. 3. Посилення уваги до вищої освіти через її важливість для інноваційної діяльності та формування міцніших суспільств і економік, а також проблеми зі вступом на цей рівень навчання. 4. Формування глобальної платформи для обговорення освітніх інновацій та реформ з погляду майбутнього освіти. 5. Надання нового імпульсу зусиллям щодо забезпечення освіти для всіх через формування нових партнерських зв'язків (Крупная програма, 2013).

Отже, нова освітня парадигма в якості пріоритету вищої освіти розглядає орієнтацію на інтереси особистості, які адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку та освітні інновації, що, у свою чергу, зумовило основні принципи реформування освітньої системи України (рис. 1).

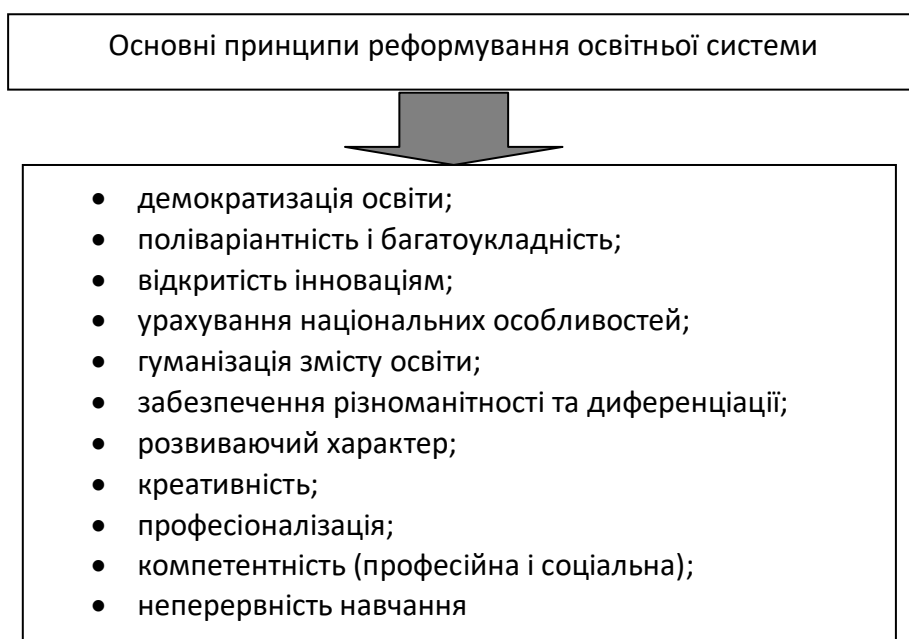


Рис. 1. Зміст провідних принципів реформування національної освітньої системи

У цілому, сучасна освітня парадигма являє собою багатоаспектний комплексний феномен, у якому традиційна, освіта взаємодіє з інноваційною. При цьому ця взаємодія здійснюється через розвиток культурологічного потенціалу особистості, який орієнтований на гуманістичну доміную. Взаємодія традицій та інноватики в освіті є новим рівнем гуманізації. При цьому, обидві форми освіти знаходяться в умовах паритетної компліментарної опозиції та не вступають у протиріччя між собою, а лише взаємодоповнюють і збагачують ідею ефективної соціалізації особистості.

Науковці виділяють шість моделей сучасної парадигми, які постають у якості інноваційних (Утюж, 2009):

– перша модель – освіта як формування наукової картини світу, ставка на науку як головну цінність суспільного життя та освіти, ідеал освіченої людини – людина-науковець;

– друга модель – освіта як професіоналізація. Для більшості розвинутих країн стало характерним те, що вектор освіти почав зміщуватися в бік прикладних наук, підготовки професіоналів, оскільки економічна дійсність вимагає від освіти все більшої віддачі;

– третя модель – освіта як формування культури інтелектуальної діяльності, як спосіб розвитку мислення. Шляхом переходу від школи пам'яті до школи, де людину вчать здобувати освіту, залучаючи власне мислення, передбачається вирішити проблеми професійної освіти на основі вироблення власного світогляду в умовах значної кількості альтернативних ідеологічних і суспільних впливів;

– четверта модель – освіта як підготовка до життя. Зміщення вектору до сфери історії та культури, де можна знайти відповіді на питання, куди рухається суспільство та як вирішується доля людського буття;

– п'ята модель – неперервна освіта або забезпечення можливості задоволення її потреби протягом усього життя людини;

– шоста модель – критично-креативна, у якій головним є формування пізнавального інтересу та творчого мислення до навчання, створення для цього відповідних умов, а саме: цілодобовий доступ до бібліотек, Інтернету та іншої інфраструктури навчання для забезпечення самостійної роботи студентів.

Отже, нова освітня парадигма гуманістична за своєю сутністю, оскільки в центрі її є окрема людина. Максимальне розкриття її індивідуальних здібностей, неповторних унікальних особливостей психіки та інтелекту стають головною метою всього освітнього процесу. За наявності гуманістичної доміюю нові вимоги до освітньої парадигми виражаються також у взаємозв'язку традицій, інноватики. Складні переплетення та взаємозв'язки процесу соціалізації особистості вимагають в якості основної мети освіти окреслити особистісне самовизначення та професійну компетенцію фахівця.

Таким чином, пошук нових систем освіти, більш демократичних, диверсифікованих і результативних з позиції інтересів суспільства призвів до формування нової освітньої парадигми, сутність якої в багатьох аспектах визначають **фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволеність інтересів особистості.**

Безумовно, реформування системи вищої професійної освіти суттєвим чином відобразилося на формуванні її змісту. На думку В. Сластьоніна, в основу розробки змісту вищої професійної освіти мають бути покладені такі принципи:

– **універсальність** – повний набір гуманітарних дисциплін, які забезпечують базову підготовку в єдності з професійною та спеціалізованою освітньою програмами;

– **інтегративність** – міждисциплінарна кооперація наукових досліджень і навчальних предметів, змістова та структурно функціональна єдність навчального процесу;

– **цілісність картини світу**, що відтворюється комплексом базових дисциплін на основі єдності мети, взаємодоповнюваності змісту та єдності вимог;

– **фундаментальність** – наукова обґрунтованість і висока якість соціогуманітарної та загальнокультурної, психолого-педагогічної та спеціальної підготовки;

– **професійність** – оволодіння різноманітними соціальними технологіями;

– **варіативність** – гнучке поєднання обов'язкових базових курсів і додаткових дисциплін за вибором з широким сектором спеціалізованих навчальних предметів спеціального та гуманітарно-культурологічного профілів, різноманітність алгоритмів навчання відповідно до індивідуальних можливостей студентів, вільний вибір обсягу, темпів і форм освіти;

– **багаторівневість** – підготовка на ступенях загальної, базової (бакалавр) і повної (магістр) вищої освіти, аспірантура, різноманітні форми підвищення кваліфікації (Сластенин, 2004).

У контексті ідей сучасної освітньої парадигми змінюються вимоги до якості вищої професійної фізкультурної освіти і підготовки фахівців галузі фізичного виховання та спорту.

Поліфункціональність фізичної культури, її насиченість розвивальними, оздоровчими, освітніми й виховними технологіями вимагає особливого підходу до формування змісту підготовки фахівців для конкретної галузі. Необхідно враховувати, що діяльність цих фахівців пов'язана з людиною, відповідно, слід орієнтуватися на їх підготовку в психолого-педагогічному аспекті.

На теперішній день у ЗВО фізкультурного профілю висувається концепція, згідно з якою єдність духовного, фізичного та морального виховання виступає як один із напрямів навчального процесу. При цьому

відзначається необхідність підвищення професійної підготовки студентів і на цьому ґрунті досягнення їх професійного зростання. Заходи, що вживаються в галузі фізичного виховання та спорту в основному спрямовані на вирішення проблем, які виникли в результаті низки протиріч: незбалансованої політики щодо підготовки кадрів; потреби в інноваційних процесах, що передбачають використання гнучких випереджальних технологій і дефіциту їх ресурсного забезпечення; зниженням загальнокультурного, морального й творчого рівня фахівців тощо.

Сучасний професійно підготовлений фахівець має відповідати трьом основним вимогам: володіти широкими знаннями, ерудицією, які дозволяють адаптуватися до швидко змінюваних умов життя; ставитися до праці як до першої життєвої необхідності; відрізнятися гнучкістю розуму, бути ініціативним, творчо ставитися до справи.

Традиційно склалося, що в закладі вищої освіти студенти здобувають знання, а після його закінчення – оволодівають професією. Тому, за думкою Е. Вільчковського, види й об'єкти майбутньої професійної діяльності виявляються відірваними в часі та просторі від знань, які пропонуються вищої школою (Вільчковський, 2002). Відтак, підготовку кадрів більшою мірою слід здійснювати у взаємозв'язку з конкретним об'єктом майбутньої професійної діяльності.

Проблема професіоналізму в новій освітній парадигмі відображає міру готовності і здатності фахівця фізичного виховання та спорту повноцінно реалізувати свої функції під час вирішення практичних завдань та залежить від рівня їх інтегральної підготовленості.

Становлення професіоналізму на етапі підготовки у ЗВО суттєво залежить від раціональної інтеграції навчальних дисциплін та їх орієнтації на цілісну професійну діяльність, у якій окрема дисципліна повинна служити засобом досягнення загальної мети. Нині ж кожна дисципліна радше виступає в якості власної мети, що знижує ефективність професійної підготовки студентів (Степанченко, 2012).

Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця у процесі навчання не вичерпується індивідуальною роботою зі знаковою інформацією, а з самого початку повинен бути включений у контекст життя та діяльності. При цьому навчання сприймається як процес включення особистості в систему громадських відносин, соціальну практику, а навчальний процес при цьому відображає ці відносини і являє собою єдність діяльності та спілкування (Бальсевич, 2004).

Для забезпечення високої ефективності нової парадигми навчання дуже важливо виробити в закладі освіти єдині педагогічні позиції всього викладацького складу, розподілити задачі та функції роботи кожної кафедри і кожного працівника таким чином, щоби всі діяли в одному напрямі, висували

єдині педагогічні вимоги і, у той самий час, творчо виконували свою роботу з професійної підготовки фахівця (Хотомлянський, 2006).

Сучасна система процесу підготовки фахівців фізичного виховання та спорту вимагає від професорсько-викладацького складу вищої школи глибокого переосмислення призначення фізкультурної освіти, різноманітних аспектів гармонізації її моделей і технологій. Успішне вирішення нових завдань, що стоять перед вищою освітою фізкультурного профілю, залежить від готовності та здатності викладачів здійснювати перехід до нового педагогічного мислення, сутність якого полягає у сприйнятті навчання як процесу професійного розвитку особистості студента. Однак, вивчення практики роботи ЗВО фізкультурного профілю засвідчує, що сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту не відповідає потребам особистості й суспільства.

Одним із механізмів її модернізації є впровадження в практику підготовки студентів ефективних моделей, які здатні забезпечити ефективну професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, інтеграції знань, умінь, ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця, стратегій випереджального підходу, спрямованих на його адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження і примноження духовних і життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу. Вважаємо, що для реалізації цих завдань необхідно вести пошук вирішення проблеми за допомогою нового науково обґрунтованого підходу, заснованого на взаємозв'язку акмеологічного й культурологічного підходів у підготовці висококваліфікованих професіоналів з високим рівнем професійно-педагогічної культури, готових до лідерства, постійного самовдосконалення, мотивованих на досягнення високого професійно-педагогічного та соціального статусу й самореалізації в обраній професії.

Аналіз низки досліджень професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту на засадах акмеології (Абдаліна, 2008; Дерєка, 2016; Хозяїнов, 2007; Гаї, 1996 та ін.) приводить нас до висновку, що в кінцевому результаті професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту на основі акмеологічного підходу надає можливість досягнення такого стану професійної фізкультурної освіти, який можна назвати множиною суб'єктивних професійно-управлінських вершин з визначеними особливостями функціонування і перспективами особистісно-професійного розвитку її суб'єктів, орієнтує майбутніх фахівців на становлення власної акмеологічної позиції, акме-орієнтований саморозвиток, так і на здійснення акмеологічного супроводу студентів до нових щаблів розвитку.

Сучасні дослідження ролі культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту (Демінська,

2012; Кондрацька, 2017; Franke, 1999 та ін.) дозволяють тлумачити її як феномен культури і вибудовувати процес її формування, звертаючись до принципів культурологічної освіти.

Реалізація культурологічного підходу пов'язана з прагненням подолати тенденції розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки. Основним змістом професійної підготовки майбутнього фахівця є його здатність до безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, перетворювальної діяльності, свідомого підкорення діяльності ціннісним соціокультурним пріоритетам, ефективного самоуправління і творчої самореалізації. Оскільки педагог постійно мусить здійснювати моральний, етичний, світоглядний вибір, оцінювати й регулювати педагогічні обставини і ситуації, ставити мету і завдання, шукати засоби їх досягнення, приймати рішення та реалізовувати їх, то методологічно важливим є положення про органічний зв'язок культури з фізкультурно-спортивною педагогічною діяльністю.

Розкриття сутності акмеологічного та культурологічного підходів щодо підвищення якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту надає можливість поєднання акме і культурологічної парадигми для пошуку ефективних шляхів підготовки висококваліфікованого професіонала з високим рівнем його професійно-педагогічної культури, готового до лідерства, постійного самовдосконалення, мотивованого на досягнення високого професійного та соціального статусу, самореалізації в обраній професії. Новизна акме-культурологічного (інтегрованого) підходу полягає в тому, що такий підхід, вбираючи в себе все найбільш раціональне з акмеологічного та культурологічного підходів, на основі принципу комулятивності є найбільш придатним для забезпечення якості професійної фізкультурної освіти і складає його методологічну підставу. Акме-культурологічний (інтегративний) підхід до професійної фізкультурної освіти ми розглядаємо як сукупність взаємопов'язаних теоретико-методологічних положень педагогічної акмеології і культурології, що забезпечують крізь призму індивідуальних, особистісних, суб'єктивно-діяльнісних та професійно-педагогічних характеристик майбутнього фахівця в їх єдності, в усіх взаємозв'язках задля досягнення особистої й професійно-педагогічної самореалізації під час навчання і виконання професійно-педагогічних завдань та передбачають спрямування професійної підготовки на становлення особистості фахівця як суб'єкта професійно-педагогічної культури (Іваній, 2016). Упровадження такого підходу у професійну фізкультурну освіту передбачає такі концептуальні трансформації основних її структурних компонентів: на рівні освітніх цілей – сформулювати професійно-педагогічну культуру майбутніх фахівців; на рівні змісту фізкультурної освіти – посилити акмеологічну і культурологічну складову;

на рівні педагогічних технологій – спрямувати зусилля на діяльнісне засвоєння майбутнім фахівцем акме-культурологічних норм і цінностей; на рівні освітнього середовища – створити акме-культурологічне середовище навчання; на організаційно-управлінському рівні – сформувати організаційну культуру закладу вищої освіти; на результативному рівні – сформувати особистість майбутнього фахівця як суб'єкта культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Нова акме-культурологічна парадигма являє собою багатоаспектний комплексний феном, у якому традиційна освіта взаємодіє з інноваційною, при цьому ця взаємодія здійснюється через розвиток акме-культурологічного потенціалу особистості, що орієнтований на гуманітарну домінанту. Сутність акме-культурологічної освітньої парадигми визначають фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволеність інтересів особистості. Акме-культурологічний потенціал фахівця фізичного виховання та спорту ми розглядаємо як багаторівневе інтеграційне новоутворення, що характеризується наявністю системи його орієнтацій на ефективну акме-культурологічно спрямовану професійну діяльність, прагненням і готовністю до трансляції цінностей культури й досягнення високих результатів у професії, і визначає зміст пізнання власної індивідуальності фахівця.

Проблема професіоналізму в акме-культурологічній парадигмі відображає міру готовності й здатності фахівця з фізичного виховання та спорту повноцінно реалізувати свої функції при вирішенні практичних завдань і залежить від рівня їх інтегральної підготовленості на основі сформованої професійно-педагогічної культури. Фахівець з фізичного виховання та спорту як суб'єкт професійно-педагогічної культури розглядається як інтегральна особистісна характеристика фахівця, який на високому рівні внутрішньо детермінованої активності і свідомості не тільки здійснює засвоєння й вживання артефактів професійно-педагогічної культури, але й реалізує свій акме-культурологічний потенціал, проектуючи акме-культурологічний фізкультурно-спортивний освітній простір для саморозвитку й самореалізації особистості вихованців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в реалізації ідей нової акме-культурологічної парадигми, де головним завданням є осмислення та побудова взаємозв'язків між тенденціями розвитку фізичної культури і спорту й системою підготовки фахівців. Усе це потребує проведення низки наукових експериментальних досліджень, результати яких можуть сприяти пошуку найбільш ефективних і раціональних рішень.

ЛІТЕРАТУРА

- Абдалина, Л. В. (2008). *Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога* (автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13). Тамбов (Abdalina, L. V. (2008). *Psychological-acmeological model of teacher professionalism development* (DSc thesis abstract). Tambov).

- Бальсевич, В. К. (2004). Непрерывное физкультурное образование. *Теория и практика физической культуры*, 12, 10-13 (Balsevych, V. K. (2004). Continuous physical education. *Theory and practice of physical culture*, 12, 10-13).
- Вільчковський, Е. С. (2002). Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002 рр.*, 1, 301-310 (Vilchkovskiy, E. S. (2002). Professional orientation of training of specialists in physical education. *Development of Pedagogical and Psychological Science in Ukraine in 1992-2002*, 1, 301-310).
- Демінська, Л. О. (2014). *Аксиологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Deminska, L. O. (2014). *Axiological principles of professional and pedagogical training of future teachers of physical education* (DSc thesis). Kyiv).
- Дерека, Т. Г. (2017). *Аксєологічні засади неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Dereka, T. H. (2017). *Axteological principles of continuous professional training of specialists in physical education* (DSc thesis). Kyiv).
- Запесоцкий, А. С. (2002). *Образование: философия, культурология, политика*. М.: Наука (Zapesotskiy, A. S. (2002). *Education: philosophy, cultural studies, politics*. M.: Science).
- Кінець, В. П. (1998). Вища освіта в системі цінностей цивілізації XXI століття. *Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти: матеріали міжнародної наукової конференції 13-14 листопада 1998 р.* Донецьк (Kinets, V. P. (1998). Higher education in the value system of the XXI century civilization. *Conceptual Problems of Modernization of Higher Education: Proceedings of the International Scientific Conference November 13-14, 1998, Donetsk*).
- Кондрацька, Г. Д. (2017). *Професійно-мовленнєва культура майбутнього фахівця фізичного виховання в системі вищої освіти*. Дрогобич (Kondratska, H. D. (2017). *Professional-Speech Culture of the Future Physical Education Specialist in Higher Education*. Drohobych).
- Крупная программа! – Образование.: 01001-01604/36с/5: Проект Программы и бюджета 2001-2013 г.* 1. Париж: ЮНЕСКО.2011, 26-28. (*Great program! – Education: 01001-01604 / 36s / 5: Draft Program and Budget 2001-2013*. 1. Paris: UNESCO.2011, 26-28).
- Кумбс, Ф. (1970). *Кризис образования в современном мире*. М.: Наука (Kumbs, F. (1970). *The crisis of education in the modern world*. M.: Science).
- Предисловие Генерального директора* (2012). 1. Париж, ЮНЕСКО. 1-х с. (*Director-General's Preface* (2012). 1. Paris, UNESCO. 1s).
- Сластенин, В. А. (2004). Основные тенденции модернизации высшего образования. *Педагогическое образование и наука*, 1, 42-50 (Slastenin, V. A. (2004). The main tendencies of higher education modernization. *Teacher Education and Science*, 1, 42-50).
- Степанченко, Н. І. (2012). Роль професійної мотивації в системі підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми в фізкультурному вихованні і спорті*, 8, 94-98 (Stepanchenko, N. I. (2012). The role of professional motivation in the training of future specialists in physical education and sports. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems in physical education and sport*, 8, 94-98).
- Утюж, І. Г. (2009). Цивілізаційна парадигма освіти: теоретико-методичний аспект. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 38, 60-65 (Utiuzh, I. H. (2009). The civilizational paradigm of education: theoretical and methodological aspect. *ZDIA Humanitarian Bulletin*, 38, 60-65).

- Хозяинов, Г. И. (2007). *Акмеология физической культуры и спорта*. М.: Академия (Khoziainov, H. Y. (2007). *Acmeology of physical culture and sports*. М.: Academy).
- Хотомлянський, О. (2006). Методичні питання оцінювання результатів професійної діяльності професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу. *Освіта і управління*, 9, 3-4, 145-151 (Khotomlianskyi, O. (2006). Methodological questions of evaluation of results of professional activity of the teaching staff of a higher educational institution. *Education and Management*, 9, 3-4, 145-151).
- Шукшунув, В. Е., Взятышев, В. Ф., Романова, Л. И. (1995). От осознания парадигмы к образовательной практике. *Высшее образование в России*, 3, 35-44 (Shukshunov, V. E., Vziatyshev, V. F., Romanova, L. I. (1995). From paradigm awareness to educational practice. *Higher Education in Russia*, 3, 35-44).
- Franke, E. (1999). School physical education as a promoter of sport for all among the population: *Paper to world Congress on Sport for all* (Univ. of Osnabruck, Tampere, Osnabruck, Finland, June 4-7).
- Ivanii, I. (2016). Approaches of the professional-pedagogical culture to from students of physical culture specialties during the process of professional training. *Journal of Physical Education and Sport*, 16 (2), 28, 640-643.
- Jaworski, Z. (2003). Rozwoj publicznych uchełni wychowania nauczycieli wychowania fizycznego. *Wychowania Fizyczne i Zdrowotire*, 5, 20-23.
- Gaj, E. (1996). *Dzieje Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu (1919–1994)*. Seria: *Monografie*. Poznan: Wyd. Academia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu.

РЕЗЮМЕ

Иваний Игорь, Лянная Ольга. Основные направления высшего профессионального физкультурного образования в контексте идей акме-культурологической парадигмы.

В статье проанализировано становление национальной модели высшего образования и отмечена совокупность положений, которые составляют основание основных направлений высшего физкультурного образования в контексте идей акме-культурологической парадигмы. Показано, что объединение акмеологической и культурологической парадигмы в единый акме-культурологический (интегративный) подход и его внедрение в профессиональную подготовку будущих специалистов физического воспитания и спорта предусматривает такие концептуальные трансформации основных структурных компонентов высшего физкультурного образования: на уровне образовательных целей – сформировать профессиональную культуру специалиста; на уровне содержания – усилить акмеологическую и культурологическую составляющие; на уровне педагогических технологий – направить усилия на деятельностное усвоение будущими специалистами акме-культурологических норм и ценностей; на уровне образовательной среды – создать акме-культурологическую среду обучения; на организационно-управленческом уровне – сформировать организационную культуру учебного заведения; на результативном уровне – сформировать личность будущего специалиста физического воспитания и спорта как субъекта культуры.

Ключевые слова: акмеологическая и культурологическая парадигмы, заведения высшего образования, будущие специалисты физического воспитания и спорта, профессиональная подготовка, основные направления.

SUMMARY

Ivanii Ihor, Lianna Olha. Main directions of higher professional physical culture education in the context of the ideas of the acme-culturological paradigm.

The article is devoted to the analysis of the formation of the national model of higher education and definition of a set of regulations that form the basis of the main directions of higher professional physical culture education in the context of the ideas of the acme-culturological paradigm. A new domestic educational paradigm is revealed, which as a priority of higher education that considers orientation on the interests of the personality, adequate to modern trends of social development and educational innovations, which in turn predetermined the basic principles of reforming the educational system of Ukraine. It is shown that the modern educational paradigm is a multi-aspect complex phenomenon in which traditional education interacts with innovative one. Along with it, this interaction is realized through the development of culturological potential of a personality, which focuses on humanistic dominant, and interaction of traditions and innovations in education is a new, higher level of humanization and achieving peaks (acme) in education.

In the context of the ideas of the modern educational paradigm, the specificity of higher professional physical culture education is considered, and it is shown that the polyfunctionality of physical culture, its degree of developing, health-improving, educational technologies requires a special approach to training specialists in the field of physical education and sport. It is taken into account, that activities of these specialists are related to a person, so it is necessary to focus on their training in the psychological-pedagogical aspect.

It is shown that combination of acmeological and culturological paradigm in a single acme-culturological (integrative) approach and its implementation in professional training of future specialists of physical education and sports involves such conceptual transformations of the structural components of higher physical education: at the level of educational aims – to form professional-pedagogical culture of future specialists; at the level of content of professional physical culture education – to strengthen acmeological and culturological components; at the level of pedagogical technologies – to direct efforts to active mastering of acme-culturological norms and values by future specialists; at the level of educational environment – to create acme-culturological saturated environment of education; at the organizational-managerial level – to form organizational culture of the higher education institution; at the effective level – to form personality of a future specialist of physical education and sports as a subject of culture.

Key words: *acmeological and culturological paradigms, higher education institutions, future specialists of physical education and sport, professional training, main directions.*

UDC 378.147:373.5.091.113:[001.895:008]

Dmytro Kozlov

Sumy State Pedagogical University

named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1875-0726

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/052-062

THE STATE OF ELABORATION OF THE PROBLEM OF THE FUTURE SECONDARY EDUCATION INSTITUTION MANAGER'S INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT

Today, an innovative culture is in the focus of attention not only of scientific and specialized circles, but also of the state and society as a whole, and the task of creating an innovative culture in Ukraine has become one of the national priorities. The transition to a

“knowledge economy” and a new innovative level of technology and social culture is one of the ways out of the crisis of national identity. The practical aspect in this regard is dissemination of positive experience in the formation of the innovative culture in various fields of activity, with education, science, culture and communications playing a key role. Since decision-making by subjects of economic activity depends on mental models, for effective reforms it is necessary to change the institutional system and the society foundations. The economic environment with a high level of innovative culture contributes to the acceptance by society of new ideas as values and their support. At the same time, the main motivation for human activity will be based on the inner desire to update, search for ideas and ways to implement them, however, such changes necessitate the person’s training with new social skills and specific worldviews. According to leading researchers in the context of modern social development, the priority of information and knowledge is based on information and innovative culture. Therefore, it can be said that innovative culture is the basis for the formation of an informational, innovative “knowledge society”, as well as the individual’s civic identity.

Key words: *innovation, innovative development, innovative climate, innovative culture, innovative motivation, personnel, education.*

Introduction. The English term “innovation” or its Ukrainian-language counterpart “novation” is based on the Latin word “novation”, which can be translated as introduction of something new. Therefore, today under draining or spreading new elements or models of material or intangible culture in the social system, the state of elaboration of the problem of innovative culture development of the future secondary education institution manager is of great importance. In a wide sense of the word, innovation is the process of creating and disseminating innovation. Satisfying needs with new means leads to qualitative changes in the state of the public sphere where innovation is being implemented. From the point of view of social development, innovation is a process of solving objective social problems through people’s innovation that fulfills the function of culture development as a set of human life ways. Because a human being is the driving force for innovations, social and psychological become especially important aspects of the innovative process. Most socially significant advocate innovative transformations of public relations aimed at formation of a humanistic society that meets the requirements of progress and sustainable economic development.

Consequently, there is a need for a comprehensive analysis of the state of the problem elaboration of innovative culture development of the future manager of the secondary education institution.

Analysis of relevant research. In general, such foreign scientists as E. Weizsacker, A. Wijkman, H. Dusayev, and U. Eco B. Lysin, V. Manuilenko, V. Matveykin, O. Steklov, O. Tarasova, J. Schumpeter and others have devoted their studies to innovations and the innovative culture in the philosophical and social aspect. Scholars share opinion that innovative culture and products of innovative activity are the core condition for the development of any modern social systems. Researchers view innovative culture within the frames of modern

concepts of sustainable development, enrichment of human capital and the environmental society. Nevertheless, scientists emphasize a number of risks that cover innovations, because, for example, innovative improvement of technologies determines displacement of people from the production processes, and increasing quantitative indicators of production do not necessarily lead to qualitative transformations. At the same time, most foreign scientists conventionally reveal that innovations create a mosaic of modern professional, informational, corporate, environmental, psychological, moral, project, organizational and economic culture, and are its valuable and content cementing substance.

The Ukrainian philosophical and psychological-pedagogical analysis of the phenomenon of the innovation and innovative culture is generally represented in the scientific heritage of such scientists as V. Andrushchenko, M. Hama, V. Horbulin, V. Heitz, V. Zubenko, V. Lytvyn, P. Mykytyuk, O. Starovoi, O. Chumak, Y. Shipulina, R. Yakovenko and others. It is significant that scholars consider innovation solely in unity with innovative culture that provides the process of interiorization and existence of the innovation in the modern life. According to experts, innovative culture reveals the individual's ability to innovate, certifies his/her internal readiness and level of technological competences that allow him/her to innovate in a certain social environment.

Nevertheless, some aspects of the educational and pedagogical dimension of innovations and innovative culture are presented in scientific studies of both foreign and Ukrainian researchers. Among the first ones are V. Akopov, L. Askarov, V. Dolhov, E. Zaitseva, V. Larin, S. Poliakov, I. Tsvetkova and others. Scientists drew attention to such aspects of development of the innovative culture of the future manager of the education institution as the necessity of formation of synergetic and multidisciplinary environment, importance of development methodology of the psychophysiological, mental and worldview readiness of a personality for perception and production of innovations, etc.

Thus, the need for elaboration of the problem of innovative culture development of the future secondary education institution manager is becoming relevant nowadays.

The aim of our study is to determine the state of elaboration of the problem of innovative culture development of the future secondary education institution manager.

Research methods: in order to achieve the highlighted goal, a set of methods of scientific research adequate to it has been used, theoretical: a comparative analysis of the scientific definitions of the issue of innovative culture development of the future manager, a systematic analysis of major streams of elaboration of the problem of innovative culture development of the future secondary education institution manager.

Results. Currently, development of a resourceful and humanistic personality of the head of an innovative education institution is a fundamental

condition for the successful modernization of the national educational space according to the maximum of “The New Ukrainian School”. Achievement of such priorities inevitably requires improvement in the system of management training, whose education should be committed to the tasks of developing the innovative culture and the new style of pedagogical thinking.

While analyzing the national pedagogical discourse in order to investigate the state of elaboration of the problem of education institution manager’s innovative culture development, it has been noted a certain contradiction between the social significance of the innovative culture and insufficient and sporadic scientific substantiation of theoretical-methodological, contextual, methodological-technological and organizational-pedagogical foundations of its development in the process of the future heads of education institutions training. So, it was stated in the recently published by the State Service for Quality of Education of Ukraine “Alphabet for the Director” that the quality of educational activity is impossible without innovations, which, primarily, are manifested in the renewal and development of the new content of education, that positively changes the system and determines its innovative development (Bobrovskii et al., 2019, p. 125). The main burden on the development of an innovative educational environment, such as creation of positive motivation to involve all participants of the educational process in innovative and experimental work is the responsibility of the head of the institution. Therefore, it is quite convincing that without the innovative culture of the head of the education institution, formation of the innovative society is also impossible, construction of which is a key indicator of the sustainable society development.

The modern society is axiomatically defined as a period of innovations, information and digital technologies. Therefore, it is obvious, that the issues of innovations and the innovative culture have currently acquired a synergetic research status and are the subject of both sectoral (pedagogical, philosophical, psychological, cultural, sociological, etc.) and interdisciplinary studies.

In the context of a relatively large-scale and extensive scientific study of the phenomenon of innovations and the innovative culture in general, the pedagogical aspects of the innovative culture, the problem of its development in the future manager of the institution of secondary education in the process of master’s training is worked out much less. Regarding Ukrainian scientific knowledge, it is explained, primarily, by the specifics of the development of national education, in which assimilation of innovations is not a prerequisite, but a consequence of their wide spread in the society. This situation is in the stark contrast to the innovative experience of the leading countries of the European Union, where the success of the legitimacy among the broader population depends on the level and the extent of innovation in education. Therefore, it is quite understandable and to some extent justified that there is an insufficient level of scientific understanding by the contemporary Ukrainian

pedagogical thought of the phenomenon of innovative culture and ways of its development in the higher education system.

An important contribution to the enrichment of the technological foundations of the development of the innovative culture belongs in particular to L. Askarova. The scientist proposed and substantiated the appropriate model, by distinguishing the conditions, stages and components of the innovative culture development of the future head of the education institution. Thus, among the pedagogical conditions, the researcher singled out construction of an educational process, taking into account the diagnostic results of the orientation to the management of educational systems; the realization of personal interaction in pedagogical preparation of the future leader; the maximum approximation of the educational and cognitive process to management activities, the use of extremely active forms and methods of training (Askarova, 2015). In addition, L. Askarova distinguished four stages (orientation, diagnostic-prognostic, enriching, productive) and proposed three components (motivational-valuable, cognitive-volitional, operational-active) of the author's model of development of the innovative culture of the head of an education institution (Askarova, 2015).

The scientific research of O. Bochkariov and T. Bochkariova are of considerable interest, as the scientists view innovative culture as a medium for the formation of professionalism of higher education institutions graduates. In their opinion, the innovative culture is based on the principle of activity, which is immanent to the essence of innovation (Bochkariov & Bochkariova, 2010, p. 143). The scientists' findings concerning innovative educational activities, that are developed solely in project form, since projecting itself is fully in line with the specifics of innovations, provided for the open space of educational goals and objectives, are also valuable. Moreover, according to researchers, innovations can develop exclusively within the culture: "... culture integrates knowledge, forms within itself the "memory" of knowledge, ... reproduces social intelligence, education and science, and education reproduces culture. Therefore, existence of human competence, as well as being of education is carried out exclusively in culture" (Bochkariov & Bochkariova, 2010, p. 143).

The research of L. Kulikova became a significant refinement of the innovative culture formation technologies. The scientist has distinguished several stages of the innovative culture development in the system of modern higher education: the stage of pre-vocational training (formation of general outlook and general culture); the stage of basic vocational training (mastering the profession, forming a professional culture); stage of professional activity (postgraduate improvement of professional skills, achievement of professional maturity and formation of the innovative culture); stage of evaluation of the professional and innovative culture (Kulykova, 2017, p. 116).

The processes of development of the innovative culture have a psychological basis. Studies of foreign scientists V. Dolhova and O. Shumakova are

devoted to the illuminating of this problem. Scientists have analyzed the psychological patterns of the innovative culture formation, considered the internal and external factors of this process. Development of the innovative culture was suggested to be a step-by-step and purposely organized process, that was directly related to the educational process and consisted of structural and procedural components. The structural aspect of the formation of a proper level of the innovative culture involves: goal setting, defining strategies, goals and objectives; cognitive-information (knowledge, skills), value-motivational (values, motivation) and activity (actions, operations, technologies) content; organizational component (forms, methods, means, technologies and ways of interaction); result component (model of results, levels, criteria and methods of their analysis and evaluation); correction of results component (elimination of drawbacks, feedback, preventive and corrective actions). The procedural aspect of innovative culture development contains the following stages: external influence; transition of external influences on internal mechanisms of formation and development of the innovative culture; manifestation of the result of internal work in external characteristics (Dolhova & Shumakova, 2009, p. 207).

V. Dolhova and O. Shumakova have also presented the valuable conclusions that the central link in the innovative culture formation is development of the motivational sphere of an individual, his/her needs, desires, aspirations and intentions. All motivational structures require their satisfaction, which leads the individual to self-development. Not only productivity, but also the actual presence of the process of the innovative culture formation depends on how the person perceives and evaluates innovation (Dolhova & Shumakova, 2009, p. 208).

We also agree with the findings of scientists about the significant categorical difference in terms of “development” and “formation” of the personality’s innovative culture. According to V. Dolhova and O. Shumakova, the differences between the processes of formation and development are in their directions: the vector of formation is directed “to”, “from the outside”, while the vector of development goes “from the inside”. This, in turn, actualizes the processes of personality self-development. A person acquires the ability to withstand external influences and consciously take the position of an innovator, due to the formed qualities of a person and new needs and aspirations for innovations. This position is a kind of psychological formation that results from the synergy of internal and external factors. The reactions of the individual to innovations depend on personalities and the content of their inner position as a coherent and systematic formation. Moreover, having reached certain results, one begins to strive for self-education, self-breeding and improvement of his/her own essential forces through individual activity, training, play, work, communication. This desire is a natural manifestation of the development that arises at a certain stage in of the innovative culture formation (Dolhova & Shumakova, 2009, p. 208).

The contribution of O. Shumakova to the discovery and comprehension of the psychological and pedagogical foundations of the innovative culture formation in the system of vocational training is significant. The scientist axiomatically views the innovative culture as an invariant and integral attribute of any activity of a subject. According to the scholar, the content of the innovative culture is made up of three components: subjective-active, productive-resultative and process-technological. The subject-active content of the innovative culture reveals its mechanism of formation on the basis of the “internalization-exteriorization” principle. The driving force of innovations mastering is the dialectical contradiction between the awareness of standard and stereotyped forms of professional activity obsolescence and the acute need of the educational and professional activity subject for modernization and updating (Shumakova, 2008, p. 278). Instead, the productive-resultative content of the innovative culture manifests itself in the system of indicators of level of its formation. O. Shumakova includes to them the following: the sphere of abilities, the key of which is creativity as the ability to creative professional activity, constructive and non-standard thinking and behavior. Abilities are also manifested in the ability to choose current goals, generation and production of a plethora of new ideas, awareness of an individual as a creative one; sphere of motives, stable semantic formations, which can be represented by the motives of self-affirmation and self-realization; sphere of responsibility as a particular sense of the need for self-involvement in the production and diffusion of innovations; spheres of competence and skills that prove themselves in the mastery of a specialist in all types and methods of professional activity. Finally, the procedural-technological content of the innovation culture, stated by O. Shumakova, attributes to the theoretical (knowledge of theory of innovation, motivational-valuable attitude to innovation), practical (testing of professional skills, manifestation of individual ways of professional activity, realization of innovative and progressive experience), learning-productive (updating of individual-professional activity, realization of own professional programs) stages (Shumakova, 2008, p. 279-282).

In the Ukrainian professional-pedagogical discourse the problem of the innovative culture development of the head of education institution is presented in a number of scientific studies of such scientists as V. Andrushchenko, L. Vashchenko, L. Hubersky, T. Havlitina, L. Danylenko, L. Dychkivska, V. Dokuchaiev, V. Drahunova, O. Ilkiv, V. Kyrylenko, K. Kyrylenko, O. Kozlova, L. Kravchenko, V. Kremen, Y. Lumkomska, O. Marmaza, O. Marushchenko, A. Oliinyk, O. Podzihun, O. Popova, V. Yahodnikova and others.

An important contribution to the study of theoretical and methodological foundations of the innovative culture formation of the future specialist belongs to L. Shtefan (Shtefan, 2013). The scientist has proposed to define the innovative culture of a professional as an integral personal growth, which,

being a component of an innovative potential, is manifested through the ability of an individual to innovate (Shtefan, 2013, p. 14-15).

The researcher examined the humanistic and acmeological essence of a personality's innovative culture and found out that the structure of the innovative competence of a specialist includes the constituent, cognitive, operational and personal components, which are reflected in the procedural-activity, creative, valeological, scientific and professional process (Shtefan, 2013, p. 15). In addition, on the basis of the structural analysis of general, professional and pedagogical cultures as components of the innovative culture, L. Shtefan has determined orientation to the innovative competence and the innovative activity (Shtefan, 2013, p. 375). Also, the scientist drew attention to the criteria of personality orientation to the innovative activity (professional interest, professional need and professional self-determination), and also revealed indicators of the innovative activity (susceptibility to innovation, intensity of innovative activity, timeliness of innovations application) (Shtefan, 2013, p. 377).

Scholar K. Kyrylenko has significantly broadened the scientific understanding of pedagogical foundations of the innovative culture development research (Kyrylenko, 2015). The scientific conclusions about organizational and pedagogical conditions of the innovative culture formation in the educational process of higher education institutions are valuable for studying the subject of research, in particular: the focus of the educational process on improving the level of general culture and moral and ethical qualities of young people; creation of the information space of modern innovative socio-cultural knowledge involved in the development of the innovative potential of future specialists on the basis of the synergetic paradigm of fundamentality of education and science; innovative and activity environment formation, aimed at development of innovative knowledge, innovative way of thinking and innovative personality; development of positive motivational and value attitude of a student to the "new", as a basis for continuous improvement and self-realization in the process of future professional practice, etc. (Kyrylenko, 2015, p. 15). K. Kyrylenko has also developed a structural-functional model of the innovative culture formation process, in which the scientist identifies six components: target (goal, task), methodological (basic components, functions of the innovative culture, conceptual approaches, basic ideas, didactic principles), content (structural context components, program, etc.), operational/behavioral-active (didactic tools, epistemological fundamentals), technological (implementation of organizational and pedagogical conditions) and empirical (pedagogical experiment, expert and diagnostic evaluation) (Kyrylenko, 2015, p. 18). From our point of view, the principles of the innovative culture development, outlined by K. Kyrylenko, are of great importance, in particular: the primacy of the whole in relation to its parts, nonadditivity, synergy, emergence, multiplicity, structuralism, mobility, alternative and continuity (Kyrylenko, 2015, p. 271).

Conclusion. Thus, the relevance of scientific study of the problem of the innovative culture development of the future head of the secondary education institution in the process of master's training is greatly enhanced not only by the obvious social and vital potential of innovation, but also by the sporadic, episodic and non-systematic study of this issue in the modern education. Scientists have not proposed a holistic model for the development of the new head of a modern education institution, who would have a high level of the innovative culture. Currently, a paradigm for the innovative culture development of the future education institution manager in the process of master's training, based on a number of modern methodological approaches, primarily humanistic, cybernetic, synergistic and acmeological, has not been established. The problem of correlating the current level of innovation with the content of education in higher education institutions remains undiscovered. There is also no scientifically sustained and holistic model of development of the set of "soft skills" of modern youth that form the basis of the personality's innovative culture.

Perspectives of the further research. Further research corresponds to solving the problem of experimental analysis of innovative culture development of the future education institution manager in the master's training process.

REFERENCES

- Аскарова, Л. П. (2015). Модель развития инновационной культуры руководителя дошкольного образовательного учреждения. *Концепт*, 8. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/75131.htm> (Askarova, L. P. (2015). An innovative culture development model for the head of a preschool educational institution. *Concept*, 8. Retrieved from: <http://e-koncept.ru/2015/75131.htm>).
- Бобровський, М. В., Горбачов, С. І., Заплотинська, О. О. (2019). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти*. Київ: Державна служба якості освіти (Bobrovskiy, M. V., Horbachev, S. I., Zaplotynska, O. O. (2019). *Recommendations for the construction of an internal quality assurance system in general secondary education institution*. Kyiv: State Service for the Quality of Education).
- Бочкарев, А. И., Бочкарева, Т. С. (2010). Становление профессионализма выпускников университета в среда инновационной культуры. *Школа университетской науки: парадигма развития*, 1 (1), 2, 141-144 (Bochkarev, A. I., Bochkareva, T. S. (2010). Formation of the professionalism of university graduates in an innovative culture. *School of University Science: A Development Paradigm*, 1 (1), 2, 141-144).
- Долгова, В. И., Шумакова, О. А. (2009). Психологические закономерности формирования инновационной культуры. *Мир науки, культуры, образования*, 1 (13), 206-209 (Dolhova, V. I., Shumakova, O. A. (2009). Psychological patterns of the innovative culture formation. *The world of science, culture, education*, 1 (13), 206-209).
- Кириленко, К. М. (2015). *Теоретичні і методичні основи формування інноваційної культури майбутніх культурологів у вищому навчальному закладі* (автореф. дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.04). Київ (Kyrylenko, K. M. (2015). *Theoretical and methodological bases of formation of innovative culture of future culturologists in higher education institution* (PhD thesis). Kyiv).

- Куликова, Л. Г. (2017). Формирование инновационной культуры студентов в контексте модернизации образования. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. пед. ун-та, сс. 115-118 (Kulykova, L. H. (2017). Formation of students' innovative culture in the context of education modernization. *Modernization of vocational and pedagogical education: trends, strategy, foreign experience*. Barnaul: Publishing House of Altai state pedagogical university, pp. 115-118).
- Штефан, Л. В. (2013). *Теоретичні і методичні засади формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... д-ра пед. н.: 13.00.04). Харків (Shtefan, L. V. (2013). *Theoretical and methodological bases of formation of innovative culture of future engineers-teachers in the process of vocational training* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Шумакова, О. А. (2008). Акмепсихологические предпосылки проектирования содержания инновационной культуры личности на этапе профессиональной подготовки. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, сс. 277-283 (Shumakova, O. A. (2008). Acmepsychological prerequisites for content designing of the person's innovative culture at the professional training stage. *Bulletin of the Russian state pedagogical university named after A. I. Herzen*, pp. 277-283).

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрий. Состояние разработанности проблемы развития инновационной культуры будущего руководителя учреждения среднего образования.

Сегодня инновационная культура находится в фокусе внимания не только научных и специализированных кругов, но и государства и общества в целом, а задача формирования инновационной культуры в Украине стала в ряд национальных приоритетов. Переход к «экономике знаний» и новому инновационному уровню технологий и социокультуры является одним из способов выхода из кризиса национальной идентичности. Практическим аспектом в этой связи является распространение позитивного опыта формирования культуры инноваций в различных сферах деятельности, при этом ключевую роль играет образование, наука, культура и коммуникации. Поскольку принятие решений субъектами экономической деятельности зависит от ментальных моделей, то для эффективных реформ необходимо провести изменение институциональной системы и устоев социума. Экономическая среда с высоким уровнем инновационной культуры способствует принятию обществом новых идей как ценности и их поддержке. При этом основная мотивация деятельности человека будет базироваться на внутреннем желании обновления, поиска идей и способов их реализации, однако такого рода изменения обуславливают необходимость подготовки кадров, обладающих новыми социальными навыками и специфическими мировоззренческими установками. По мнению ведущих исследователей в условиях современного социального развития приоритет информации и знаний основывается на информационной и инновационной культуре. Поэтому мы можем говорить о том, что инновационная культура является основой формирования информационного, инновационного «общества знаний», а также гражданской самоидентификации индивида.

Ключевые слова: инновация, инновационное развитие, инновационный климат, инновационная культура, инновационная мотивация, кадры, образование.

АНОТАЦІЯ

Козлов Дмитро. Стан розробленості проблеми розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу середньої освіти.

Сьогодні інноваційна культура знаходиться у фокусі уваги не тільки наукових і спеціалізованих кіл, а й держави та суспільства в цілому, а завдання формування інноваційної культури в Україні стало в ряд національних пріоритетів. Перехід до «економіки знань» та інноваційного рівня технологій і соціокультури є одним із способів виходу з кризи національної ідентичності. Практичним аспектом в зв'язку з цим є поширення позитивного досвіду формування культури інновацій у різних сферах діяльності, при цьому ключову роль відіграє освіта, наука, культура і комунікації. Оскільки прийняття рішень суб'єктами економічної діяльності залежить від ментальних моделей, то для ефективних реформ необхідно провести зміну інституційної системи й засад соціуму. Економічне середовище з високим рівнем інноваційної культури сприяє прийняттю суспільством нових ідей як цінності та їх підтримки. При цьому основна мотивація діяльності людини буде базуватися на внутрішньому бажанні поновлення, пошуку ідей і способів їх реалізації, однак такого роду зміни обумовлюють необхідність підготовки кадрів, що володіють новими соціальними навичками і специфічними світоглядними установками. На думку провідних дослідників, в умовах сучасного соціального розвитку пріоритет інформації і знань ґрунтується на інформаційній та інноваційній культурі. Тому ми можемо говорити про те, що інноваційна культура є основою формування інформаційного, інноваційного «суспільства знань», а також громадянської самоідентифікації індивіда.

Тому звернення до дослідження стану розробленості проблеми розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу середньої освіти, виділення напрямів сучасної наукової думки, стало результатом усвідомлення зростаючої динаміки інноваційних процесів у суспільстві.

Розвиток наукових інтересів у цьому напрямі виявило складність і багатоаспектність означеного феномена, що спричинило появу різноманітних підходів до його аналізу. Визначено необхідність усвідомлення того, що дослідження стану розробленості проблеми розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу середньої освіти вимагають системного, цілісного вивчення з урахуванням факторів, що стосуються як власне нововведень, так і їх соціокультурного середовища.

Ключові слова: інновація, інноваційний розвиток, інноваційний клімат, інноваційна культура, інноваційна мотивація, кадри, освіта.

УДК 378.147:37.091.011.3-051:17.022.1

Олена Козлова

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

Тетяна Гребеник

Політехнічний технікум КІ СумДУ
ORCID ID 0000-0002-1780-4393

Тетяна Волосюк

Політехнічний технікум КІ СумДУ
ORCID ID 0000-0002-3527-5085

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/062-074

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено сутність поняття «професійний імідж» та його значення в успішній професійній діяльності педагога. Проаналізовано основні підходи до визначення поняття «імідж», виокремлено основні характеристики «професійного іміджу», визначено «професійний імідж педагогів». Здійснено аналіз складників структури професійного іміджу майбутніх педагогів, акцентовано на вагомості їх формування задля підвищення конкурентоспроможності майбутнього фахівця в педагогічній сфері. Характеристику структури професійного іміджу майбутнього педагога здійснено через призму його формування в ході професійної підготовки під час навчання в закладі вищої освіти.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, імідж педагога, самовдосконалення.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні визначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до професійного розвитку та адаптивності, освоєння і впровадження наукових та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці. Ключовою стає позиція професійної підготовки нового покоління педагогів-професіоналів, спроможних сформувати високий педагогічний статус, розвивати особистісну та інформаційну культуру, мислити в ракурсі інноваційності та творчості. За таких умов деформується усталений образ працівника педагогічної сфери, поступаючись появі нового стилю соціальної поведінки педагога, який відповідає завданням розвитку суспільства та актуалізує потребу у вивченні процесу формування професійного іміджу.

Реформування вищої освіти України та входження її до Європейського простору призвели до зміни вимог до педагогічних працівників як із боку держави та закладів вищої освіти, так і з боку громадськості та студентів. Ефективне виконання педагогом навчальної та виховної функцій наразі має доповнюватися також виявом педагогічної майстерності, показником якої є певний рівень сформованості професійного іміджу.

Аналіз актуальних досліджень. Аспекти іміджування вивчало багато науковців: професійне самовдосконалення майбутніх фахівців – О. Борденюк, О. Ігнатюк та ін.; психологічні аспекти формування іміджу – Б. Ананьєв, С. Болсун, О. Панасюк, В. Шепель, Г. Почепцов, Е. Семпсон та ін., зміст професійного іміджу ділової людини – С. Денисюк, О. Порфімович та ін., особливості професійного іміджу педагога – О. Романовська, В. Тимошенко та ін.; специфіку формування професійного іміджу майбутніх фахівців – Л. Данильчук, Ю. Дзядевич, І. Размолодчикова та ін.

Незважаючи на існування багатьох досліджень феномену іміджу та професійного іміджу зокрема, диференціювання його складників та особливостей їх формування у процесі професійної підготовки педагогів досліджені не повною мірою.

Метою статті є виокремлення та аналіз складників структури професійного іміджу майбутніх педагогів.

У ході роботи ми використовували низку теоретичних **методів дослідження:** аналіз, синтез, історичний аналіз, зіставлення, систематизація, узагальнення, логіко-теоретичний аналіз документів.

Виклад основного матеріалу. Психологічний словник трактує поняття «імідж» як сформований у масовій свідомості емоційно забарвлений образ чого-небудь або кого-небудь, що має статус стереотипу (*Психологический словарь*, 1996). Тому вагомого значення в іміджотворенні відіграє його стереотипна зорієнтованість, яка може відігравати як позитивну, так і негативну роль. У сучасному суспільстві часто поняття «імідж» ототожнюють із образом, штучно сформованим із певною метою, тому, апелюючи до тверджень Р. Шулигіної, зауважимо, що на практиці ідеально вдалий імідж створюється природним шляхом з урахуванням особистих якостей людини, адже «кліше» або «амплуа» (користуючись різнопредметною термінологією) повинні відповідати можливостям суб'єкта з урахуванням конкретних психолого-фізіологічних особливостей (Шулигіна, 2012). Провідний фахівець у галузі іміджології В. Шепель пропонує розглядати поняття іміджу як збірне, головним компонентом якого є особиста привабливість фахівця (Шепель, 2002). Імідж як комплексна характеристика особистості може бути як спонтанним явищем, так і мати цілеспрямований характер, тобто мету, завдання та очікуваний результат. В. Шепель стверджує, що «імідж людини витікає з минулого досвіду і є складним системним утворенням, що поєднує низку часткових іміджів. Він має нести цілісний характер, всі його риси узгоджені, не суперечать одна одній» (Шепель, 2002, с. 16).

Натомість А. Борисюк розглядає збірний імідж представника певної соціальної групи (за професією, за етнічною належністю, за віком тощо) як соціально-психологічну категорію та сукупний образ, сформований у процесі суб'єктивного сприйняття й оцінювання іншими. Науковець передбачає насамперед «усвідомлення характеру наявного колективного

іміджу професії, його прийняття і цілеспрямовані дії з формування власного індивідуального іміджу» (Борисюк, 2008, с. 53). Ми поділяємо точку зору науковця щодо поєднання особистісного та професійного іміджів, які в тандемі сприяють формуванню гармонійної, харизматичної особистості професіонала з власною поведінковою лінією.

Професійний імідж відображає моральні та фахові якості спеціаліста і є цілеспрямовано сконструйованим образом для оточення, відображаючи міру його відповідності очікуванням і потребам суспільства.

Питання наявності високого рівня сформованості професійного іміджу для педагога значно вагомніше, ніж для представників інших професій, тому що саме педагоги формують імідж своїх студентів та являються для них взірцями. Також відомий факт трансляції відношення студента до педагога на рівень зацікавленості предметом, який він викладає, а відтак – на ефективність освітнього процесу загалом. Дослідниця В. Тимошенко справедливо ототожнювала імідж педагога з проекцією його особистості, характеризуючи його наявністю власного стилю поведінки та низкою індивідуальних характеристик, що роблять його неповторним (Тимошенко, 2016).

Аналізуючи здобутки науковців із іміджотворення та власні трактування основних дефініцій, варто виокремити зміст поняття «професійний імідж майбутнього педагога», що являє собою інтегративну характеристику майбутнього педагога, цілеспрямовано сформовану в процесах навчання та іміджотворчої діяльності на основі системного поєднання особистісного (моральні цінності, стиль поведінки, мовлення, зовнішність, характер тощо), професійного (компетентність, професійна культура) і соціального (соціальні стереотипи, уявлення про роль професії в суспільстві, комунікативний образ професії в освітньо-інформаційному просторі тощо) концептів, репрезентованих особою у вигляді цілісного позитивного образу під час взаємодії з учнями і студентами, їхніми батьками, педагогами, соціумом. Оскільки означене поняття є багатокомпонентною характеристикою фахівця, для більш повного його трактування варто здійснити аналіз складників структури професійного іміджу майбутнього педагога.

Цікавим є підхід до структуроутворення іміджу, який пропонує С. Болсун. Науковець стверджує, що професійний імідж має складатись із чотирьох компонентів: імідж змісту (якість знань та рівень умінь, актуальність використання іміджу, грамотність, професіоналізм тощо); імідж соціальний (затребуваність); імідж фінансовий (реальність); імідж суб'єктний (особистісно зорієнтований) (Болсун, 2013). Подібний підхід до структурування професійного іміджу знаходимо в науковому доробку Л. Мітіної, яка вважає, що імідж професіонала – це складне утворення, і пропонує такі його складові: зовнішні (зовнішність, манери, мова, голос, міміка, хода тощо); внутрішні (інтелект, спосіб мислення, ідеї, інтереси, ерудиція тощо); процесуальні (форми спілкування, темперамент,

професіоналізм, виразність, темп, традиції) та образів (виникають під час появи людини й залишаються при її зникненні). Науковець розглядає професійний імідж як конгломерат таких складових: габітарної, когнітивної, вербальної, кінетичної (Митина, 1998).

Розглядаючи професійний імідж як багатоаспектне явище, що охоплює як професійні, так і особистісні характеристики фахівця, ми спиралась на результати досліджень Л. Донської, модель професійного іміджу якої передбачає в його структурі «ядро іміджу (природний компонент), внутрішній рівень (особистісний, професійний, поведінковий компоненти) і зовнішній рівень (візуальний, аудіальний, ольфакторний, кінестетичний компоненти)» (Донская, 2004, с. 19).

Комплексний аналіз досліджуваного утворення дав змогу виокремити в ньому такі змістові складники, як особистісний, діяльнісний та соціальний. Професійний імідж майбутніх педагогів як інтегративна характеристика фахівця має включати в себе: позитивні особистісні якості, відмітні риси характеру та основні базові цінності (відповідальність, гуманізм, чесність, ініціативність, доброта, емпатійність, щирість та інші); вихованість та рівень загальної культури; умотивованість до особистісного розвитку та кар'єрного зростання; лідерські устремління; володіння фундаментальними та фаховими знаннями в галузі педагогіки; володіння теоретичними знаннями самоменеджменту (самопрогнозування, самооцінювання, самокритика, самоорганізація, самозобов'язання); обізнаність щодо новітніх технологій будівельної галузі; розуміння сутності педагогічних проблем; володіння спеціальними психолого-педагогічними технологіями; наявність методичної компетентності; орієнтація на власні організаційно-управлінські здібності та власну позицію в процесі прийняття рішень; спроможність виконувати професійні обов'язки; готовність до партнерства, спільних ідей, співпраці та взаємопідтримки; прояв громадянської активності, свідома участь у суспільному житті; володіння технологіями самоменеджменту (самоосвіта, уміння проектувати, організовувати, аналізувати, оцінювати, коригувати власну професійну діяльність); володіння методами вдосконалення власного професійного іміджу; володіння аналітичними, концептуальними та діагностичними фаховими здібностями; прояв позитивних габітарних характеристик; прояв власного стилю поведінки; уміння саморепрезентації; відповідність соціально-привабливому образу; позитивні стратифікаційні характеристики оточення (сім'я, друзі, знайомі, колеги, специфіка соціальної групи, ступінь її престижу та інші); уміння формувати та підтримувати позитивну репутацію.

Особистісний складник реалізується в позитивному ставленні до професії, інтересі до неї, потребі самовдосконалюватися. Передбачає наявність позитивних особистісних якостей, сформованість мотивів, що зумовлюють активність майбутніх педагогів до створення власного

професійного іміджу, а також системи фахових, методичних знань, знань у галузі іміджології та самоменеджменту.

Недооцінювання або ігнорування цієї першооснови професіоналізму (психолого-педагогічних знань) призводить деяких педагогічних працівників до ремісництва, штампів, примітивізму, рутини (Дружилов, 2000).

Водночас, крім фахових знань і вмінь, сучасний спеціаліст повинен мати особистісні якості, актуальні в умовах економічної нестабільності: стресостійкість, відповідальність, дисциплінованість, амбіційність, цілеспрямованість, схильність до інноваційної діяльності.

Ураховуючи педагогічну специфіку підготовки майбутнього педагога, актуальними є наявність та демонстрування таких особистісних якостей, як толерантність, доброзичливість, тактовність, здатність до взаєморозуміння, рефлексії та емпатії. Також вагоме значення у формуванні професійного іміджу набувають такі особистісні якості, як щирість, чесність, безпосередність, гуманізм та інші. Саме базові цінності педагога викликають симпатію чи антипатію студентів, колег, партнерів і є основою для формування його професійного іміджу.

Велике значення для успішної професійної діяльності має високий рівень загальної культури педагога, тим більше зараз, коли значно зріс загальний культурний і загальноосвітній рівень молоді, розширилося коло її інтересів. Тому вагоме значення в аспекті формування професійного іміджу майбутніх педагогів має сформований світогляд майбутнього фахівця. Під цим поняттям традиційно розуміють систему узагальнених поглядів на об'єктивний світ та місце людини в ньому, на ставлення людей до оточення та самих себе, а також обумовлені цими поглядами переконання, ідеали, принципи пізнання й діяльності. Приєднуємося до думки Н. Лавриченко щодо формування світогляду майбутніх фахівців, яке безпосередньо стосується педагогічного процесу в триєдності його складових – навчання, виховання й соціалізації (Волинець та ін., 2014).

Особистісний складник професійного іміджу також охоплює особистісні потреби й мотиви діяльності людини, які спонукають до розвитку та накопичення професійного потенціалу. Аналіз наукових досліджень із цього питання доводить, що науковці одностайні в твердженні стосовно того, що рушійною силою формування іміджу є мотивація. Ми розуміємо це поняття як сукупність індивідуальних цінностей, здатних задовольнити потреби людини (психологічне чи фізіологічне відчуття нестачі чогось), які в поєднанні викликають рушійний ефект. Саме особистісні мотиви та рівень умотивованості педагога слугують механізмом спонукання його до особистісної та професійної реалізації.

Формування особистісного складника професійного іміджу майбутніх педагогів можливе шляхом залучення молоді до виховних заходів закладу, які мають на меті пропагування загальноприйнятих людських цінностей та

норм поведінки. Це можуть бути виховні години, бібліотечні уроки, культурно-масові заходи, екскурсії, волонтерство, молодіжні акції та проекти, діяльність у межах молодіжних об'єднань. Вагомого значення набуває залучення молоді до діяльності в органах студентського самоврядування, участь у тренінгах, спрямованих на розвиток молодіжної ініціативи та особистісного розвитку. Активна участь молоді в предметних олімпіадах, наукових конференціях, ярмарках професій, круглих столах за участю представників виробництва підвищить рівень фундаментальних фахових знань та розширить світогляд майбутніх педагогів в інноваційних аспектах педагогіки.

Діяльнісний складник професійного іміджу майбутніх педагогів пов'язаний із їхньою здатністю до творчої фахової діяльності, постійної самоосвіти й самовдосконалення, прояву соціальної активності. Він охоплює вміння та навички, необхідні для вирішення професійних завдань, моделювання професійної діяльності, організації власної іміджотворчої діяльності, самоменеджменту.

Специфіка педагогічного спрямування професії диктує необхідність реалізації знань з педагогіки та психології; володіння методикою викладання; наявності організаційно-управлінських здібностей, проектною здатністю (Уйсімбаєва, 2015), професійної поінформованості та професійної майстерності фахівця.

Набута під час навчально-практичної підготовки система знань та досвіду майбутніх педагогів має бути доповнена здатністю встановлювати доцільні стосунки; умінням прогнозувати, організовувати, оцінювати, аналізувати, коригувати власну професійну діяльність; бачити причинно-наслідкові зв'язки; мати аналітичні, концептуальні та діагностичні фахові здібності. Особливо важливим вважаємо розуміння і внутрішнє прийняття фахівцем цілей і завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів.

Аналіз актуальних досліджень показує, що в професійній підготовці майбутнього педагога важливо розвивати установку на особистісно орієнтоване професійне самовдосконалення, якого можна досягти під час створення певних умов пізнання студентами своїх мотивів, цілей і можливостей реалізації особистісних властивостей та якостей.

Ураховуючи науковий доробок із цього питання та власний досвід, вважаємо, що самовдосконалення як складова формування професійного іміджу фахівця в процесі навчання має базуватися на таких принципах: абстрагування від зовнішніх факторів (розвиток почуття відповідальності за власну успішність); самокритичність (об'єктивне оцінювання своєї зовнішності, якості знань, навичок, особистісних якостей та площин, що потребують розвитку); індивідуалізація (своєрідність стилю, несхожість на інших); векторність (конкретизована спрямованість на результат); комплексність (урахування всіх особистісних та професійних недоліків, одночасна робота

над їх подоланням); активність (ініціатива та системна робота над собою); єдність (поєднання особистісного та професійного, асоціювання себе з професією); новаторство (залучення нових технік саморозвитку, створення нових особистісно спрямованих методик самовдосконалення).

Орієнтуючись на особистісні організаційно-управлінські здібності та вміння їх реалізовувати в контексті формування професійного іміджу майбутнього педагога, нового змісту набувають навички прояву лідерських устремлінь (Мильор, 2006). Під лідерством прийнято розуміти один із процесів організації й управління певною соціальною групою, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни і з оптимальним ефектом (Калашнікова, 2010). За наявності високого рівня сформованості лідерських якостей фахівець потенційно здатний бути ініціатором, організатором, емоційним центром групи та її об'єднувальною ланкою, що є важливим для ефективної діяльності педагога.

Реалізація особистісних та професійних амбіцій та лідерських устремлінь вимагає чіткої самоорганізації та самоконтролю. Саме ці аспекти висвітлює сучасний самоменеджмент – це щоденне послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів, технологій самостійного управління людиною процесом власної життєдіяльності, спрямованої на досягнення успіху в професійному та особистому житті. У сучасній практиці управління самоменеджмент є ефективним інструментом, який передбачає раціоналізацію власних дій, оптимізацію процесу досягнення цілей за умови раціонального використання ресурсів.

Вагомого значення в контексті іміджотворчого процесу відіграє рівень володіння технологіями самоменеджменту як важелем особистісного розвитку. Реалізація концепцій самоменеджменту дозволяє не лише ефективно здійснювати самоосвіту, самооцінку, самопроекування, самоорганізування, а й розвинути такі ключові навички, необхідні для успішного професійного зростання: здатність керувати собою за рахунок раціоналізації часу, енергії, умінь, спритності, підвищення стійкості до стресу, уміння встановлювати чіткі й реалістичні цілі відповідно до сучасних реалій; постійне особистісне зростання, сприйнятливність до нових ситуацій і можливостей; володіння техніками ефективних стратегій і управлінських підходів до прийняття рішень; уміння впливати на оточуючих, формувати робочі групи, організовувати плідну командну роботу; застосування творчого підходу і здатність до інновацій, генерування ідей тощо. Застосування техніки самоменеджменту дозволяє значно збільшити творчий і професійний потенціал за рахунок розумного використання свого часу, що дозволяє досягати цілей самореалізації у значно коротший термін. Названі позиції підтверджують важливість володіння техніками самоменеджменту для ефективного формування професійного іміджу майбутніх педагогів.

Нерозривний зв'язок понять «професійний імідж» та «соціум» зумовлює необхідність високої громадянської активності, готовності до партнерства та взаємодії майбутніх педагогів. Професійна активність веде до розвитку в професії, соціальна активність – до розвитку особистісного, що нерозривно пов'язано в понятті «професійний імідж». Тому готовність до плідної командної роботи з партнерами, ефективна взаємодія в учнівському та педагогічному колективах, прагнення до реалізації ініціатив є підґрунтям формування позитивного професійного іміджу педагога.

Сформувані показники діяльнісного складника варто, залучаючи майбутніх педагогів до педагогічних практик та стажування. Корисним механізмом впливу стає метод проектів, який дає можливість майбутньому фахівцю реалізувати власну ініціативу, апробуючи на практиці методи самоменеджменту, техніки взаємодії в команді, технології організації та управління, методики прийняття рішень тощо.

Соціальний складник професійного іміджу майбутніх педагогів забезпечує успішність культурного зростання майбутнього фахівця і сприяє його самореалізації, активізує особистісний потенціал. Цей компонент передбачає наявність комунікативних умінь, навичок ефективного репрезентування ділових та особистісних якостей фахівця; гнучкості поведінки з огляду на потреби соціального оточення; прагнень відповідати соціально привабливому образу; відповідності зовнішніх і внутрішніх характеристик фахівця ustalеним вимогам суспільства до професії.

Наявність фахових знань та вмінь не гарантує успішну професійну реалізацію педагога – знаковою здатністю є спроможність виконувати професійні обов'язки, тобто здатність використовувати наявний потенціал для успішного здійснення професійних обов'язків відповідно до поставленої мети. Також не варто недооцінювати володіння технологіями самопрезентації як методами найбільш раціонально представити свої позитивні професійні та особистісні характеристики. Самопрезентація – це цілеспрямоване демонстрування компонентів іміджу в найбільш вигідному світлі. Це діяльність та процес формування першого враження, яке відображає низку домінантних переваг об'єкта. У професійному житті самопрезентація реалізується під час співбесіди, проведення занять, звітування про виконану роботу, знайомства з колективом, участі в конкурсі тощо.

Оскільки імідж є відносним поняттям і залежить від думки оточення стосовно об'єкта, вагому роль відіграє вміння об'єкта репрезентувати себе з найвигіднішого боку. Ми розуміємо саморепрезентацію як вміння та цілеспрямований процес подавання об'єктом своїх позитивних домінантних рис визначеному колу суб'єктів. Окреслені вміння особливо важливі в процесі формування професійного іміджу майбутнього педагога.

Активне залучення майбутніх педагогів до публічних виступів, до здійснення саморепрезентацій сприяє формуванню соціального складника

професійного іміджу. Молодь має розуміти вагомість не лише зовнішнього вигляду, а й наявності позитивної репутації та професійно привабливого стилю поведінки. Це реалізується під час залучення молоді до обговорень, дискусій, круглих столів, конкурсів тощо.

Сьогодення ставить перед педагогами серйозні вимоги, серед них – володіння комунікативними здібностями. Ці навички дозволяють ефективно розв'язувати фахові завдання, основою яких є спілкування з педагогічним колективом, учнями та батьками. Тому особливим аспектом професійної діяльності педагога є володіння практичними вміннями і навичками вербальної та невербальної комунікації, розвиток мовних здібностей за наявності певного досвіду. Як слушно зауважує О. Семенов, важливу роль у формуванні позитивного враження про педагога відіграє чітка вимова слів, чистота і ясність тембру, гнучкість, рухомість, адаптивність, емоційна насиченість фрази і сугестивність. Науковець розглядає професійність роботи педагогічного працівника крізь призму спілкування з аудиторією, рівня сприйняття учнів, ефективність прийомів контакту з аудиторією (Семенов, 2014). Тому конструювання професійного іміджу педагога має передбачати отримання сукупності спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, професійного досвіду і норм поведінки, яке відбувається в закладі вищої освіти та забезпечує можливість успішної мовної й мовленнєвої діяльності в подальшій роботі.

Формування професійного іміджу має охоплювати: стиль у роботі, під яким розуміють уміння спілкуватися з людьми, знаходити спільну мову, організовувати вироблення спільних рішень, відстоювати та аргументувати власну точку зору в дискусіях; наявність принципової думки, коли, не переслідуючи мету висунення нових поглядів, людина просто ототожнює із собою наявні ідеї та концепції; сформованість власного характеру, якому повинні бути властиві впевненість у собі, чіткість у викладі власної точки зору, артистизм як здібність захопити й утримати увагу публіки, переконати свою аудиторію.

До соціального складника ми відносимо формування позитивних габітарних характеристик як відображення особистої елегантності та інтелігентності. Уміння дібрати одяг та аксесуари, що створюють візуальний соціально привабливий портрет людини та успішного фахівця, є особливо важливим. Зовнішній вигляд, предмети інтер'єру в комплексі підтверджують визначений (бажаний) статус людини, досить чітко визначене становище [індивіда](#) в соціальній ієрархії [групи](#) або групи у взаємостосунках з іншими групами.

Також соціальний складник професійного іміджу майбутнього педагога відображає соціальний фон людини, що впливає на сприйняття його як майбутнього фахівця, тобто особистісні характеристики оточення (сім'я, друзі, знайомі, колеги), та стратифікаційні характеристики

середовища (специфіка соціальної групи, ступінь її престижу). Не варто зменшувати роль стереотипного мислення суспільства. Погоджуємось із Т. Устименко в тому, що «соціальні стереотипи не лише спрощують, схематизують, а то й прямо спотворюють бачення соціальної реальності; стереотипізація виконує об'єктивно необхідну та корисну функцію, тому що саме ці спрощення і схематизація об'єктивно необхідні й корисні в психічній регуляції діяльності» (Устименко, 2011, с. 65). З огляду на зазначене, педагог стає об'єктом пильної уваги своїх вихованців, колег, партнерів, що спричиняє необхідність наявності позитивних характеристик з боку його оточення. Злам наявних стереотипів щодо педагога відбувається через наявність позитивних тверджень, індивідуалізацію професійної діяльності та зростання престижу педагогічної діяльності.

Аналізуючи складники структури професійного майбутнього педагога, зазначимо, що всі вони розглядались із позиції співіснування та взаємодії. Ізольованість окреслених складників неможлива, оскільки поняття професійного іміджу має багатоаспектний характер і є гармонійним за умови дотримання принципів комплексності, системності та взаємозалежності.

Висновки. Отже, професійний імідж майбутнього педагога характеризується визначеними складниками (особистісним, діяльнісним, соціальним), формується протягом усього особистісного та професійного життя фахівця, з опертям на специфіку професії та наявний запит соціуму.

Тому подальший пошуковий інтерес становить поглиблене дослідження технологій формування професійного іміджу майбутніх педагогів у закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Психологический словарь* (1996). Москва (*Psychological dictionary* (1996). Moscow).
- Шулигіна, Р. А. (2012). Обдаровані діти в освітньому просторі сучасного навчального закладу. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки*, 3, 56-60 (Shulygina, R. A. (2012). Gifted children in the educational space of the modern education institution. *Scientific notes of the Nizhyn state university named after Mykola Gogol. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 3, 56-60).
- Шепель, В. М. (2002). *Как нравиться людям*. Москва: Народное образование (Shepel, V. M. (2002). *How to attract people*. Moscow: Public education).
- Борисюк, А. С. (2008). Соціально-психологічні аспекти професійного самовизначення особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*, 10, Вип. 7, 52-61 (Borysiuk, A. S. (2008). Socio-psychological aspects of personality professional self-determination. *Actual problems of psychology: Psychology of education. Genetic psychology. Medical Psychology*, 10, Issue 7, 52-61).
- Тимошенко, В. (2016). Педагогічний імідж викладача ВНЗ як частина професійної компетенції. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць СНУ ім. В. Даля*, 2 (71), 196-200 (Tymoshenko, V. (2016). Pedagogical image of a university teacher as part of professional competence. *Personality*

Spirituality: Methodology, Theory and Practice: Coll. of scient. works of SNU named after V. Dahl, 2 (71), 196-200).

- Болсун, С. А. (2013). Професійний імідж керівника навчального закладу. *Управління школою, 7/9, 51-55* (Bolsun, S. A. (2013). Professional image of the head of the education institution. *School management, 7/9, 51-55*).
- Митина, Л. М. (1998). *Психология профессионального развития учителя*. Москва: Флинта (Mitina, L. M. (1998). *Psychology of teacher professional development*. Moscow: Flinta).
- Донская, Л. Ю. (2004). *Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы* (автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Ставрополь (Donskaia, L. Yu. (2004). *Psychological conditions for the teacher's formation of the image of higher education* (PhD thesis abstract). Stavropol).
- Дружилов, С. А. (2000). *Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста*. Новокузнецк (Druzhilov, S. A. (2000). *Psychological problems of the formation of the specialist's professionalism and professional culture*. Novokuznetsk).
- Волинець, Л. Л., Єгоров, Г. С., Лавриченко, Н. М., Локшина, О. І., Мельниченко, Б. Ф., Першукова, О. О., Шеверун, Н. В. (2014). *Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США*. Київ: Педагогічна думка (Volynets, L. L., Ehorov, H. S., Lavrychenko, N. M., Lokshyna, O. I., Melnichenko, B. F., Pershukova, O. O., Sheverun, N. V. (2014). *Worldview Potential of School Humanities Education in the European Union and the USA*. Kyiv: Pedagogical Thought).
- Уйсімбаєва, М. (2015). Методика виховання соціальної активності старшокласників засобами проектної діяльності в позакласній роботі. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки, 15, 310-315* (Uysimbayeva, M. (2015). Methods of education of social activity of high school students by means of project activity in extracurricular work. *The origins of pedagogical mastery. Series: Pedagogical Sciences, 15, 310-315*).
- Мильор, Г. (2006). *Как эффективно управлять*. Москва: Прогресс (Millor, H. (2006). *How to manage effectively*. Moscow: Progress).
- Калашнікова, С. А. (2010). *Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства*. Київ (Kalashnikova, S. A. (2010). *The educational paradigm of leadership professionalization of management*. Kyiv).
- Семенов, О. М. (2014). Творчий саморозвиток майбутнього вчителя у процесі евристичного навчання. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*, сс. 137-173 (Semenog, O. M. (2014). Future teacher's creative self-development in the process of heuristic learning. *Cognitive-creative and professional self-realization of personality in heuristic education*, pp. 137-173).
- Устименко, Т. А. (2011). Розвиток особистості і функції культури. *Особистість в освіті: парадигма культури*, сс. 37-84 (Ustyomenko, T. A. (2011). Development of personality and culture function. *Personality in education: the culture paradigm*, pp. 37-84).

РЕЗЮМЕ

Козлова Олена, Гребеник Тетяна, Волосюк Тетяна. Структура професіонального іміджу майбутніх педагогів.

В статті освітлено сутність поняття «професіональний імідж» і його значення в успішній професіональній діяльності педагога. Проаналізовані основні підходи к определению поняття «имідж», виділені основні характеристики «професіонального іміджу», определено «професіональний імідж педагогів». Осуществлено анализ составляющих структуры професіонального

иміджа будучих педагогов, акцентовано внимание на важности их формування для підвищення конкурентоспособности будущего спеціаліста в педагогічній сфері. Характеристику структури професійного іміджа будучого педагога здійснено через призму його формування в ході професійної підготовки при навчанні в вищійшій навчальній закладі.

Ключевые слова: імідж, професійний імідж, імідж педагога, самосовершенствование.

SUMMARY

Kozlova Olena, Grebenik Tetyana, Volosyuk Tetyana. The structure of the future teachers' professional image.

The notion of "professional image" has been highlighted and that of the most important teacher's professional success. The basic approaches to definition of the concept of "image" are analyzed, the main characteristics of "professional image" are singled out. The "the future teacher's professional image" has been defined as a future teacher's integrative characteristic, purposefully formed in the processes of training and image-making activity on the basis of systematic combination of personal (moral values, style of behavior, speech, appearance, character, etc.), professional (competence) (social stereotypes, understanding of the profession role in society, communicative profession image in the educational and information space, etc.) concepts represented by the person a whole positive image when interacting with pupils and students, their parents, teachers, society. Comprehensive analysis of the studied phenomenon has made it possible to distinguish the content components, such as personal, activity and social. The structure components of the future teachers' professional image have been analyzed, their formation importance has been emphasized in order to increase the competitiveness of the future specialist in the pedagogical sphere. The structure of the future teacher's professional image has been characterized through the prism of its formation in the course of vocational training during higher education. The effective fulfillment of educational and teaching functions by the teacher should now be complemented by the demonstration of pedagogical skill, which is an indicator of a certain level of professional image formation. The professional image reflects the moral and professional qualities of the specialist and is purposefully designed for the environment, reflecting the extent to which it meets the expectations and needs of society. It has been determined that further research interest is an in-depth study of the formation technologies of the future teachers' professional image in higher education.

Key words: image, professional image, teacher's image, self-taught.

УДК 378.147

Марина Лаврик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0786-8940

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/074-085

ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ

У статті проаналізовано дослідження вітчизняних учених щодо вдосконалення викладацької діяльності у вищійшій школі. Визначено, що у вітчизняних наукових джерелах зазначена проблема аналізується в декількох зазначених

аспектах: історико-педагогічному, порівняльно-педагогічному, науково-методичному, управлінському, психолого-педагогічному, лінгвістичному.

Ключові слова: вища освіта, вища школа, викладацька діяльність, удосконалення, інтернаціоналізація.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної вищої освіти України відбувається відповідно до національної стратегії соціально-економічного розвитку держави та в напрямі європейської співпраці та інтеграції вищої освіти (ВО) України в Європейський простір вищої освіти (ЄПВО). У зв'язку з цим виникла проблема гармонізації всіх аспектів функціонування вітчизняних вишів та системи вищої освіти в цілому з тими, що є характерними для європейської вищої школи. Необхідним є визначення шляхів, форм і методів інтеграції структурних і культурних аспектів освітнього процесу, наукових досліджень, інноваційної діяльності вищої школи у ЄПВО. Вступ України 19 травня 2005 року до Болонського процесу (БП), що визначив стратегію і тактику розбудови ЄПВО, став відправною точкою масштабної перебудови вітчизняної вищої освіти, віхами якої визначено: запровадження європейської структури ВО «бакалавр – магістр – доктор філософії», Європейської кредитно-трансферної системи обліку трудомісткості навчального навантаження студентів (ECTS), модуляризація навчальних програм, «Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО» (ESG), розвиток мобільності студентів та транснаціональних програм і подвійних дипломів тощо. На всіх етапах розвитку ЄПВО проблема забезпечення якості усвідомлювались як пріоритетна. Було здійснено низку принципових кроків у напрямі розвитку міжнародного співробітництва в розв'язанні цієї проблеми, серед яких запровадження вже названих вище стандартів і рекомендацій – ESG (2005, 2015), підтримка студентоцентрованого підходу (2015), інституалізація міжнародного виміру діяльності установ, що займаються акредитацією вишів (ENQA (2000), EQAR (2008)), створення у вишах інклюзивного освітнього середовища. Важливим напрямом зусиль міжнародної академічної громади щодо забезпечення якості вищої освіти став рух за вдосконалення викладацької діяльності у вищій школі, що активно підтримується як у вишах, так і на національному та наднаціональному рівнях розвитку ЄПВО.

Аналіз актуальних досліджень. Шляхи та напрями вдосконалення викладацької діяльності у вищій школі стали предметом наукових розвідок українських учених, серед яких В. Андрущенко, О. Бульвінська, С. Вітвицька, С. Калашнікова, Н. Дівінська, Н. Дяченко, О. Жабенко, М. Кириченко, І. Линьова, В. Луговий, В. Мороз, А. Сбруєва та ін. Ураховуючи той факт, що аналіз актуальних досліджень є предметом розгляду даної наукової розвідки, тобто цей аналіз власне складає виклад основного матеріалу, обмежимося твердженням, що шляхи та способи вдосконалення викладацької діяльності в умовах міжнародного співробітництва привертають все більшу увагу дослідників.

Мета статті – проаналізувати стан розроблення проблеми вдосконалення викладацької діяльності у вищій школі у вітчизняній науковій думці та класифікувати існуючі дослідження відповідно до галузі наукових знань і проблемної спрямованості.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі загальнонаукові методи, як аналіз джерел з проблеми вдосконалення викладацької діяльності працівників ЗВО, узагальнення, систематизація, класифікація, порівняння та синтез наукового знання щодо особливостей удосконалення діяльності викладацького складу.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта в Україні стоїть на порозі різких змін. Реформи, пов'язані з вищою школою, у першу чергу спрямовані на європеїзацію вітчизняного освітнього простору. Удосконалення ВО в цілому та викладацької діяльності зокрема привертають все більшу увагу українських дослідників, значна частина яких є безпосередніми учасниками освітнього процесу. У контексті даної статті на основі аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації наукових джерел вітчизняних фахівців у галузі педагогіки, соціології, управління освітою, філософії, психології та ін. нами було виділено декілька аспектів досліджуваної проблеми. До них ми відносимо наступні:

- історико-педагогічний;
- порівняльно-педагогічний;
- науково-методичний;
- управлінський;
- психологічний;
- лінгвістичний.

Зупинимось на кожному з названих аспектів детальніше.

Історико-педагогічний. Значний внесок у розробку питань щодо становлення та розвитку української вищої освіти зробили А. Алексюк, Л. Вовк, О. Аніщенко, С. Гончаренко, І. Лікарчук, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Мартиненко, В. Яблонський, Л. Корж-Усенко, Т. Уловицька та ін.

Заслуговує на увагу дослідження Л. Корж-Усенко, присвячене концептуальним та організаційно-педагогічним засадам розвитку освітнього процесу у вітчизняній вищій школі (1905-1920 рр.). Автором здійснено періодизацію розвитку вищої школи на території України та виділено такі етапи: докласичний, класичний, модернізаційний, радянський, постмодерний (Корж-Усенко, 2019).

До ретроспективного аналізу діяльності класичних університетів України звертається В. Масальський. Автор у хронологічному порядку представив розвиток системи вищої школи за Радянських часів та з моменту проголошення Незалежності України. Учений зазначив, що до початку радянських перетворень в освітній галузі в 20-х роках ХХ ст. українські університети являли собою еталони класичної університетської освіти, і те, що

викладацький склад і випускники цих університетів високо цінувалися не тільки в країнах Європи, а й усього світу, свідчить про високий загальнонавчальний фаховий рівень цих закладів. Але за часів радянської влади заклади вищої освіти пережили низку реформ. Зокрема, вищу школу було реорганізовано в інститути за виробничими й функціональними ознаками, згодом університети були остаточно розформовані, а на їх базі відкриті Інститути народної освіти. Але потреба в освічених кваліфікованих кадрах у різних сферах народного господарства ставала все гострішою. Для її вирішення в Україні почали відкривати державні заклади вищої освіти. Що стосується діяльності викладачів, то аналіз історично-педагогічних джерел свідчить, що вони були обмежені в правах і не мали гідної можливості саморозвитку. Замість удосконалення професійних навичок вони першочергово мали пропагувати ідеї тогочасної влади.

Особливості реформування системи вищої освіти в Україні в історико-педагогічному аспекті висвітлені також у науковому доробку Н. Сафонові. Її дослідження є однією з перших спроб комплексного вивчення сутності, напрямів, шляхів реформування ВО в незалежній Україні, а також упровадження у ЗВО принципів Болонського процесу. Автором виокремлено три етапи поступового процесу формування законодавчої бази освіти в суверенній Україні: 1990-1996 рр., 1996-2002 рр., третій етап, на думку Н. Сафонові, триває з 2002 року до сьогоднішнього дня. Він ознаменований упровадженням нових державних стандартів функціонування ЗВО, навчання в умовах багатоступеневої підготовки фахівців, а також упровадженням принципів Болонського процесу, що активно реалізується з травня 2005 р., коли Україна стала учасницею Болонського процесу. Н. Сафонова також підкреслює, що в умовах розбудови суверенної держави важливою функцією ЗВО стало забезпечення поглиблення знань викладачів і студентів з української мови, а також практичного застосування набутих знань (Сафонова, 2005).

Важливий внесок у розробку історико-педагогічного аспекту досліджуваної проблеми, на нашу думку, зробив О. Микитюк. У своєму дисертаційному дослідженні автор виявив провідні тенденції, етапи та чинники науково-дослідницької роботи у закладах вищої освіти України у XIX ст. Дослідником встановлено, що науково-дослідна робота професорсько-викладацького складу проводилася з метою використання передового зарубіжного досвіду як одного із шляхів удосконалення навчально-виховного процесу (Микитюк, 2004).

Порівняльно-педагогічний. Тенденції розвитку вищої освіти (ВО) в країнах Європейського Союзу досліджували В. Андрущенко, О. Козлова, А. Білецька, О. Полянничко, О. Комоцька, А. Сбруєва, О. Семенов, Ю. Лянной, Г. Ніколаї та ін.

В епоху активних змін у сфері вищої освіти забезпечення якості є одним із найгостріших питань. Фундаментально до розгляду цієї проблеми підходить А. Сбруєва. Аналізуючи документи ЄС з питань та стратегій розвитку вищої освіти, автор дійшла таких висновків: висока якість вищої освіти завжди була пріоритетним напрямом в освітній політиці ЄС; нерозривний зв'язок кадрових проблем європейських ЗВО з проблемами матеріального та фінансового забезпечення діяльності закладів вищої освіти. У зв'язку з цим учена підкреслює, що необхідність професійного розвитку викладачів ЗВО є основною умовою забезпечення високоякісних освітніх послуг у вищій школі. Вагомими також є праці А. Сбруєвої, присвячені глобальним тенденціям розвитку вищої школи. Ключовими тенденціями сучасної ВО є, згідно з твердження авторки, глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація та регіоналізація (Сбруєва, 2017). До вивчення проблем якості освітніх послуг вищій школі звертаються також В. Андрущенко та В. Вікторов. Дослідники вважають, що для досягнення якості повинні підпорядковуватися всі засоби освіти, до яких вчені відносять людські, фінансові, матеріальні, політичні, соціокультурні та ін. (Андрущенко та Вікторов, 2010).

Аналіз наукових досягнень вітчизняних учених свідчить про те, що особливу роль у формуванні якості освіти науковці відводять професіоналізму педагогічних кадрів та їх професійній підготовці. Саме тому вітчизняні дослідники акцентують увагу на необхідності професійно-педагогічного вдосконалення, яке має здійснюватися шляхом реалізації індивідуальних програм саморозвитку та творчих розробок, постійним пошуком найбільш ефективних методів та прийомів навчання. Учені одногосно погоджуються з необхідністю розвитку системи підвищення кваліфікації, постійної участі науково-педагогічних працівників у конференціях, семінарах, круглих столах та інших заходах, які сприяють обміну досвідом та розширенню професійного діапазону всіх учасників освітнього процесу. Слід зауважити, що центральне місце в системі вдосконалення діяльності педагогів науковці відводять ЗВО, які зобов'язані створювати умови для безперервного розвитку науково-педагогічного складу.

Залучення до навчання іноземних студентів є одним із провідних аспектів розвитку сучасної вищої школи. У зв'язку з цим заклади вищої освіти активно розробляють власні стратегії інтернаціоналізації, які сприятимуть розширенню спектру академічної мобільності та розвитку міжнародної науково-дослідної співпраці, обміну технологій. На думку О. Іваницької, створення інституту тьюторства є одним із способів «вирішення проблем, пов'язаних із розширенням міжнародної діяльності закладів вищої освіти, запровадженням ефективної внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що відповідає вимогам і очікуванням студентів, а також змінам в освітніх програмах, що впроваджуються відповідно до освітніх стандартів». Про це автор говорить у своєму дисертаційному

дослідженні, яке присвячене вивченню розвитку тьюторства в закладах вищої освіти Німеччини. Науковець зазначає, що в Україні тьюторство має несистемний характер, воно реалізується тільки в окремих його проявах. Натомість автор пропонує створення відділів тьюторства на базі ЗВО, а також розробку програм для підготовки тьюторів (Іваницька, 2019).

Значний внесок у розвиток вітчизняної науки зробили С. Сисоєва та Т. Кристопчук. Науковці вивчили освітні системи країн Європи та надали детальну характеристику вищій школі кожної європейської країни. На думку авторів, виявлення напрямів, чинників та розбіжностей між освітніми парадигмами та узагальнення досвіду різних країн дозволить визначити орієнтири розвитку для кожної національної системи ВО (Сисоєва, Кристопчук, 2012).

К. Хоменко досліджує вищу освіту Польщі та наголошує на тенденціях запозичення ефективного міжнародного досвіду. Автор стверджує, що перевагою діяльності сучасних польських ЗВО та викладацького складу є, зокрема, маркетингова орієнтація.

Окрім загальних питань, присвячених проблемам інтернаціоналізації, оцінки якості вищої освіти та ін., науковці досліджують конкретні аспекти діяльності освітніх систем.

О. Стойка проаналізувала особливості вищої освіти США та порівняла її з Україною. Серед головних відмінностей науковець наголошує на централізації управління ВО в Україні, у той час як систему освіти США характеризує великий ступінь децентралізації. Визначальною відмінністю навчання у ЗВО США є, згідно з висновками науковця, надання студентам можливості самостійно складати свій навчальний план і відвідувати навчальні курси за власним вибором.

Варто звернути увагу в контексті нашого дослідження на наукові розвідки Т. Жижко, яка розкрила теоретичні засади розвитку української освіти в європейському просторі. Дослідниця констатує, що розвиток університетської освіти передбачає те, що вона має відповідати новим суспільним вимогам та нормам, закономірностям і тенденціям. Авторка стверджує, що реалізація нової освітньої концепції має здійснюватися лише за умови підготовки спеціалістів-новаторів та активної діяльності викладачів-дослідників, які повинні постійно вдосконалювати свою діяльність.

А. Шишолін вивчив процес міжнародного трансферу знань між закладами вищої освіти, В. Солощенко дослідила інтернаціоналізацію університетської освіти в німецькомовних країнах, Н. Долінська проаналізувала педагогічну складову в системі підготовки викладачів в університетах США.

Науково-методичний. Різні аспекти проблеми формування педагогічної майстерності викладача висвітлено у працях Ю. Васильєва, С. Вітвицької, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, І. Зязюна, І. Кривонос та ін.

Важливою складовою професійної майстерності сучасного викладача вищої школи є ІТ-компетентність, що пов'язано з технологізацією вищої освіти та, зокрема, з розвитком дистанційної форми навчання. Дистанційна освіта набуває все більшої популярності, оскільки вона дає більше можливостей для здобувачів освіти. Цікавим, на наш погляд, є дослідження Б. Шуневич, у якому здійснено аналіз розвитку дистанційного навчання (ДН) у вищій школі країн Європи та Північної Америки. Автором виявлено та розкрито етапи розвитку дистанційного навчання у вітчизняній та зарубіжній вищій школі. Б. Шуневич у своєму докторському дослідженні зазначає, що основними причинами незадовільного впровадження ДН в Україні є висока вартість комп'ютерної техніки, програмного забезпечення й доступу до Інтернету, низька пропускна спроможність ліній зв'язку, а також відсутність відповідної нормативно-правової бази, організаційного, науково-методичного, інформаційно-телекомунікаційного, матеріально-технічного, кадрового, економічного та фінансового забезпечення системи дистанційного навчання та інших складових організації ДН. Однією з причин відсутності системного впровадження ДН автор вважає людський фактор. Дослідник стверджує, що багато викладачів впевнені, що розроблення дистанційних навчальних матеріалів і саме викладання з використанням нових технологій потребують більше часу викладачів і студентів, ніж на розроблення матеріалів і викладання при традиційному навчанні (Шуневич, 2008).

Зазначимо принагідно, що в сучасних умовах, порівняно з часом виконання вище аналізованого дослідження, матеріально-технічна база в закладах освіти України, вищих зокрема, значно покращилася. Фінансування матеріального забезпечення регулюється законодавчо та забезпечується на національному рівні. Таким чином, на сьогоднішній день відбувається масове впровадження дистанційних курсів. Це дає змогу провідним вітчизняним фахівцям зробити висновок, що в контексті інноваційного підходу в системі вищої освіти однією з провідних є технологізація системи діяльності вишів. Важливою зміною в освітній парадигмі вищої школи є також трансформація освітніх програм з навчально-орієнтованих на студенто-орієнтовані.

Управлінський (інституційний, законодавчий). Нова освітня парадигма, що передбачає перенесення акцентів від процесу навчання на його кінцеві результати, має регулюватися на державному рівні. Вітчизняні дослідники стверджують, що без участі держави не може бути вирішена проблема налагодження ефективної взаємодії двох суміжних ринків – праці та освітніх послуг. На думку І. Пасінович, ефективність функціонування вищої освіти і тенденції її розвитку певною мірою залежать від структури економіки регіону. Автор також виокремлює феномен старіння професійних знань. У зв'язку з цим явищем конкурентоспроможність фахівців можлива лише за умови реалізації концепції «навчання протягом життя», – вважає дослідник (Пасінович, 2010).

Цікавим, на наш погляд, є дослідження О. Гринькевич, у якому інтегровано економічні та управлінські теорії дослідження конкурентоспроможності систем вищої освіти. Автором запропоновані нові підходи щодо розроблення нових теоретико-методологічних і прикладних положень щодо управління конкурентоспроможністю вищої освіти. О. Гринькевич виділяє чотири складові аналізу якості в управлінні конкурентоспроможністю вищої освіти: задоволеність споживачів, якість інституційного середовища, якість результатів діяльності та якість постачальників/абітурієнтів (Гринькевич, 2018).

Управління якістю освіти в системі професійної підготовки висококваліфікованих кадрів стає головною метою політики сталого розвитку позиттивного неперервного навчання. У зв'язку з цим важливим є науковий доробок О. Кондур, яка вивчила систему професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у ЗВО. Розроблена автором методика передбачає формальні та неформальні види організації теоретико-практичної підготовки фахівця з оцінки якості освітніх систем.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх професійне вдосконалення визначаються як одна з найважливіших умов модернізації освіти.

Проте, коло питань, до яких звертаються науковці, відносно педагогічної діяльності викладача вищої школи, рівень їх обговорення засвідчують, що проблеми, пов'язані з науково-теоретичним обґрунтуванням цілей, змісту, структури, педагогічних технологій професійної підготовки викладачів для закладів вищої освіти, залишаються недостатньо дослідженими.

Психологічний. Досліджуючи психологію особистості викладача, учені звертаються до гендерних особливостей. І. Кукуленко-Лук'янець аналізує психологічну генезу життєвого простору жінки-педагога. Науковець досліджує соціально-психологічні аспекти самореалізації жінки-педагога, проводить історико-психологічний аналіз становлення психолого-педагогічної діяльності серед жінок (на прикладі педагогів XIX-XX століття), досліджує жіноче лідерство в педагогічному просторі та значення «Я-концепції» у становленні професійної самосвідомості жінки-викладача. Учена доходить висновку, що становлення адекватної, стійкої Я-концепції жінки у сфері науково-педагогічної діяльності є глибинним процесом та детермінується багатьма психологічними й соціальними чинниками, зокрема особливостями виховання в батьківській сім'ї, підліткової ідентифікації, зовнішньої атракції, створення сім'ї, народження власних дітей, професійної реалізованості та самоактуалізації (Кукуленко-Лук'янець, 2018).

Г. Данилова виділяє групи викладачів за рівнем їх акмеологічного розвитку. До них дослідниця відносить такі групи: викладач нормативного рівня – «Виконавець»; викладач пошукового рівня – «Новатор»; викладач творчого рівня – «Акмеолог». Учена також розробила модель внутрішньої

якості викладача закладу вищої освіти. На думку Г. Данилової, внутрішню якість викладача ЗВО складають такі сфери (компоненти): системно-соціальна, духовно-моральна, ціннісно-світоглядна, психолого-мотиваційна, індивідуальний розвиток, фізичний розвиток.

Предметом наукових пошуків О. Кравців стали психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів педагогічних ЗВО. Дослідниця дійшла висновків, що структура предмету професійної рефлексії викладача залежить від рівня сформованості його професійного досвіду. Для молодих, недосвідчених викладачів актуальними сферами рефлексування є особистісне самоствердження у професійній сфері, викладацька та наукова діяльність. З появою педагогічного досвіду, професійної ідентичності актуальності набувають сфери професійно-особистісного зростання та наукової діяльності. Особливості структури предмету професійної рефлексії значною мірою зумовлюються, як вважає дослідниця, наявністю чи відсутністю наукового ступеня, звання у викладача педагогічного ЗВО. Для цих викладачів незалежно від стажу роботи провідними сферами рефлексування є наукова діяльність і особистісне зростання, в той час як для викладачів без наукового ступеня, звання – викладацька діяльність.

Лінгвістичний. Цікавими є погляди Т. Космеди, яка розглядає елітарність педагогічного дискурсу викладача вищої школи. Дослідниця вважає, що «лише елітарна мовна особистість, яка займається викладацькою діяльністю, розуміє, що категорія спілкування – це теоретичний і методологічний ключ до пізнання сутності професії викладача. Проблема викладача вищої школи полягає передусім у тому, що йому необхідно вдало поєднати науковий і навчальний стилі (Космеда, 2010).

У зв'язку з популярністю ІКТ актуальним є дослідження А. Шілінг, яка розкрила лінгвістичні методи та засоби планування надання освітніх послуг з використанням веб-спільнот. Авторка розробила нові моделі користувачів веб-спільнот та надання послуг ЗВО, методи інформаційного наповнення на основі комп'ютерно-лінгвістичного аналізу інформаційного наповнення освітніх веб-спільнот.

Ураховуючи орієнтир університетської освіти на міжнародне співробітництво гостро стоїть проблема володіння педагогічними кадрами іноземною мовою. Ми згодні з О. Бігич щодо розгляду поняття іншомовної підготовки викладачів. Зокрема, автор розглядає іншомовну підготовку в широкому сенсі, надаючи цьому поняттю більшого змісту, ніж «навчання іноземної мови». Зазначимо, що іншомовна підготовка науково-педагогічних працівників пов'язана не тільки з умінням спілкуватися іноземною мовою, а й володінням нею на рівні свого предмета, тобто викладання тієї чи іншої дисципліни іноземною мовою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можемо зробити висновок, що у вітчизняній науковій думці існує значна кількість

досліджень, які розкривають проблему вдосконалення викладацької діяльності. Наголосимо, що якщо систематизувати проаналізовані наукові праці, то дослідження вдосконалення викладацької діяльності розглядаються в історико-педагогічному, порівняльно-педагогічному, науково-методичному, управлінському, психологічному, лінгвістичному аспектах.

Натомість, відсутня комплексна праця, присвячена всебічному дослідженню міжнародного співробітництва у вирішенні зазначеної проблеми, що потребує подальших наукових пошуків. У цьому, власне, ми і вбачаємо перспективу нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Шуневич, Б. І. (2008). *Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки* (дис. ... канд. пед. наук 13.00.01). Київ (Shunevych, B. I. (2008). *Development of distance learning in higher school in Europe and North America* (PhD thesis). Kyiv).
- Сбруєва, А. А. (2017). Актуальні проблеми якості викладання у європейській вищій школі: аналіз пріоритетів освітньої політики ЄС. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(69), 49-63 (Sbrueva, A. A. (2017). Topical issues of teaching quality in european higher education: an analysis of eu education policy priorities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 49-63.
- Білецька, В. В., Полянничко, О. М., Комоцька, О. С. (2018). Тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу. *Молодий вчений*, 4.3 (56.3) (Biletska, V. V., Polianychko, O. M., Komotska, O. S. (2018). Trends of the development of higher education in the countries of the European Union. *Young Scientist*, 4.3 (56.3).
- Іваницька, О. С. (2019). *Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини* (дис. ... канд. пед. наук 13.00.01). Львів (Ivanytska, O. S. (2019). *Development of tutoring in higher education institutions in Germany* (PhD thesis). Lviv).
- Сафонова, Н. М. (2005). *Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): історичний аспект* (дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01). Луганськ (Safonova, N. M. (2005). *Reforming the system of higher education in Ukraine (90s of the XX – beginning of the XXI century): historical aspect* (PhD thesis). Lugansk).
- Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є. (2012). *Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика*. Рівне (Sysoieva, S. O., Krystopchuk, T. Ye. (2012). *Educational systems of European Union countries: general characteristic*. Rivne).
- Корж-Усенко, Л. В. (2019). *Концептуальні та організаційно-педагогічні засади розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905-1920 рр.)* (дис. ... докт. пед. наук 13.00.01). Суми (Korzh-Usenko, L. V. (2019). *Conceptual and organizational-pedagogical foundations of the educational process development in the higher school of Ukraine (1905-1920)* (DSc thesis). Sumy).
- Андрущенко, В., Вікторов, В. (2010). Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експектацій. *Гілея: історичні науки*, 37, 215-227 (Andruschenko, V. P., Victorov, V. H. (2010). The Quality of Education as Mirrored in the Requirements and Expectations of Nowadays. *Gilea: Historical Sciences*, 37, 215-227).
- Гринькевич, О. С. (2018). *Управління конкурентоспроможністю вищої освіти України (методологія аналізу і системи моніторингу)* (дис. ... докт. економ. наук 08.00.03). Львів (Hrynkevych, O. S. (2018). *Management of Competitiveness of Higher Education of Ukraine (Methodology of Analysis and Monitoring System)* (DSc thesis). Lviv).

- Пасінович, І. І. (2009). *Державне регулювання вищої освіти в умовах ринкових відносин* (дис. ... канд. економ. наук 08.00.03). Львів (Pasinovych, I. I. (2009). *State regulation of higher education in the conditions of market relations* (PhD thesis). Lviv).
- Кукуненко-Лук'янець, І. В. (2018). *Психологічна генеза життєвого простору жінки-педагога* (дис. ... докт. психолог. наук 19.00.01). Київ (Kukulenko-Lukianets, I. V. (2018). *Psychological Genesis of the Life Space of a Female Educator* (DSc thesis). Kyiv).
- Космеда, Т. (2010). Елітарність педагогічного дискурсу викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету, Філологічні науки*, 50, 98-104 (Cosmeda, T. (2010). The elitism of the pedagogical discourse of a teacher of higher education. *Bulletin of Lviv University, Philological Sciences*, 50, 98-104).

РЕЗЮМЕ

Лаврик Марина. Проблема совершенствования преподавательской деятельности в высшей школе в отечественной научной мысли.

В статье проанализированы исследования отечественных ученых по совершенствованию преподавательской деятельности в высшей школе. Определено, что в отечественных научных источниках эта проблема анализируется в нескольких указанных аспектах: историко-педагогическом, сравнительно-педагогическом, научно-методическом, управленческом, психолого-педагогическом, лингвистическом.

Ключевые слова: высшее образование, высшая школа, преподавательская деятельность, совершенствование, интернационализация.

SUMMARY

Lavryk Maryna. The issue of teaching enhancement in higher school in the national scientific thought.

The article analyzes the research of domestic scientists on teaching enhancement in higher education. It is determined that in domestic scientific sources the mentioned problem is analyzed in several specified aspects: historical-pedagogical, comparative-pedagogical, scientific-methodological, administrative, psychological-pedagogical, linguistic.

Historical-pedagogical aspect. Domestic scientists distinguish in the development of national university education the following periods: pre-classical, classical, modernization, Soviet, postmodern. Scientists believe that major changes in university education in Ukraine occurred in 2005, when Ukraine joined the Bologna Process. Scientists point out that teaching enhancement has become one of the priorities of higher education.

Comparative-pedagogical. Domestic scientists study ways to improve education. Scientific-methodological. Scientists are interested in developing new programs and improving existing ones. Given Ukraine's participation in the European educational space, curricula must fully meet the standards of European education, study the processes of globalization, academic mobility, etc. A great deal of scientific research is devoted to the study of foreign experience. These include scientific works devoted to the study of the peculiarities of education in Germany, the USA, the United Kingdom, Poland and others.

Administrative. Scientists argue that the effectiveness of higher education and its development tend to depend to some extent on the structure of the region's economy. In the National Doctrine of the Development of Education in Ukraine in the XXI century, the training of pedagogical and scientific-pedagogical staff, their professional development is defined as one of the most important conditions for the modernization of education.

Psychological-pedagogical aspect. Scientists pay attention to the development of professional reflection of teachers, investigate the peculiarities of becoming a self-concept of a teacher of higher education, etc.

Linguistic. The subject of scientific research has become the linguistic personality of the university teacher. Foreign language skills play an important role in professional activity. Researchers point out that foreign language competence is a component of a teacher at a modern university.

Instead, there is no comprehensive work devoted to a comprehensive study of international cooperation in addressing this problem, which requires further scientific research. In this, in fact, we see the prospect of our research.

Key words: *higher education, higher school, teaching, enhancement, internationalization.*

УДК 378.14:91

Олена Миргородська

Льотна академія Національного
авіаційного університету

ORCID ID 0000-0002-7165-3813

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/085-095

МІСЦЕ КОНТРОЛЮ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті визначається місце різних видів контролю у процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії. Вхідний контроль пропонується проводити фронтально у вигляді перевірки залишкових знань, спираючись при цьому на зміст шкільних програм із географії. Задля проведення поточного контролю пропонується використовувати систему індивідуальних завдань із кожної теми, зокрема роботу зі статистичними даними та картографічним матеріалом. Оптимальним варіантом для проведення рубіжного (модульного) контролю може стати письмова робота, у якій будуть поєднуватися завдання й запитання різних типів та різних рівнів складності. Бажаним буде використання розрахункових задач. Для підсумкового контролю за матеріалом всього навчального курсу бажано використовувати систему тестових завдань.

Ключові слова: *майбутні вчителі географії, дослідницькі вміння, картографічні вміння, педагогічний заклад вищої освіти, поточний контроль, модульний контроль, індивідуальні завдання, розрахункові задачі.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в країні завжди вимагають адекватних змін у процесі підготовки кадрів для різних сфер діяльності. Заклади вищої освіти повинні створювати відповідні умови для підготовки сучасного фахівця, який би розвивав свої творчі здібності на основі отриманих базових знань, сформованих дослідницьких умінь і самоосвіти. На необхідність оновлення навчального процесу в закладах вищої освіти вказує Закон України «Про вищу освіту». Зокрема, у Статті 26 серед основних завдань закладу вищої освіти вказано на

необхідність «провадження наукової діяльності шляхом...забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу» та «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» (Закон України, 2014).

Вища педагогічна освіта не є винятком. Зважаючи на потенційний інтерес до наукових педагогічних досліджень у подальшій професійній діяльності, зростає необхідність у створенні необхідних умов щодо процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів (зокрема – майбутніх учителів географії) під час їхнього навчання в педагогічних закладах вищої освіти. В окресленому контексті вдосконалення навчального процесу може забезпечуватися шляхом поєднання наукових методів добору навчального матеріалу, розробки нових форм навчальної діяльності, керівництва навчанням студентів на різних рівнях, вчасної діагностики навчальних досягнень.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням удосконалення навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти присвячували свої дослідження чимало фахівців. Частина з них зосереджувала увагу на процесі професійної підготовки саме майбутніх учителів географії. Зокрема обґрунтуванню теоретико-методологічних та методичних засад формування фахової компетенції майбутніх учителів географії присвячені роботи М. Криловця (2009), О. Тімець (2011). Ефективність проектної діяльності у процесі формування їх професійної компетентності досліджував М. Елькін (2005). Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів географії були предметом дослідження І. Макаревич (2017). Процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки досліджували Є. Барчук (1987), С. Балашова (2003), В. Комков (1986). Питанням діагностики навчальних досягнень студентів закладів вищої освіти приділяли увагу у своїх роботах Л. Малинівська (2013), Н. Ревуцька (2017), Л. Смолінчук, Г. Цехмістрова (2002) та інші. У своїх попередніх наукових розвідках ми акцентували увагу на процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії як бази для розвитку їх творчо-наукової діяльності у процесі професійної підготовки.

Мета представленої – визначити місце різних видів контролю у процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії під час викладання навчальних дисциплін суспільно-географічного спрямування.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація, узагальнення тощо; педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Планування навчального процесу майбутніх учителів географії вимагає своєчасного діагностування рівня засвоєння ними фундаментальних знань та сформованості дослідницьких умінь. Діагностика являє собою визначення результатів протікання дидактичного процесу. Вона передбачає своєчасне виявлення прогалин у процесі отримання знань і формуванні вмінь та одночасний аналіз

навчального процесу щодо його продуктивності. Мета діагностування полягає у виявленні реального стану елементів педагогічної діяльності, а за наявності відхилень – приведення їх до норми задля подальшої успішної реалізації навчальних завдань (Цехмєстрова, 2002).

Діагностика процесу підготовки майбутніх учителів-географів необхідна, щоб переконатися, чи варто продовжувати процес навчання, чи, можливо, є потреба ще раз детально зупинитися на матеріалі, який уже пройдено. Очевидно, якщо на нижчому рівні процесу навчання мають місце прогалини, подальше набуття знань і формування вмінь втрачає сенс, оскільки втрачаються зв'язки між базовими поняттями та вміннями і більш складними, які формуються на їх основі.

Для системи географічної освіти усвідомлення цього факту є особливо важливим. Адже географія являє собою особливу галузь наукових знань, де все базується на взаємному зв'язку та взаємній обумовленості явищ і процесів. Недостатня кількість і глибина знань та вмінь початкового рівня не може сприяти накопиченню знань і формуванню вмінь більш високого рівня. Таке твердження є справедливим і для блоку фізико-географічних, і для блоку суспільно-географічних дисциплін.

У своїй професійній діяльності ми досліджували процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії під час вивчення дисциплін суспільно-географічного циклу.

Поняття «дослідницькі уміння» ми розглядали як сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення та аналізу процесів і явищ дійсності, до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької або професійної діяльності (Миргородська, 2008). У структурі кожного дослідницького вміння ми виділяли інтелектуальну складову, практичну складову, самоорганізацію і самоконтроль.

На основі аналізу класифікацій дослідницьких умінь, що пропонувалися іншими фахівцями, ми запропонували власну. Переконані, що наша класифікація повною мірою відповідає змісту вищої географічної освіти. Пропонуємо всі дослідницькі вміння, якими повинен оволодіти майбутній учитель географії, об'єднати в такі п'ять груп:

– *операційні дослідницькі вміння* – це вміння аналізувати й синтезувати наукову інформацію, систематизувати і класифікувати її, виділяти головне та суттєве, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, генерувати ідеї, висувати гіпотези тощо;

– *організаційні дослідницькі вміння* – це вміння планувати науково-дослідну роботу, застосовувати прийоми самоорганізації й самоконтролю в дослідницькій діяльності;

– *комунікативні дослідницькі вміння* – це вміння застосовувати прийоми співробітництва в процесі дослідницької діяльності, оперувати стилем наукового спілкування, здійснювати взаємодопомогу і контроль;

– *практичні дослідницькі вміння* – це вміння спостерігати й описувати факти та явища дійсності, проводити експериментальні дослідження, працювати з літературою, уміння здійснювати інформаційний пошук, аналізувати факти та явища дійсності за допомогою математичних і графічних методів;

– *картографічні дослідницькі вміння* – це вміння розуміти карту, тобто оперувати масштабом карти, умовними позначеннями та прийомами їх застосування; читати карту, тобто за умовними позначеннями виявляти розміщення відповідних географічних об'єктів; виявляти взаємозв'язки явищ і об'єктів природи з людською діяльністю; знати карту, тобто відтворювати в пам'яті картографічну інформацію, по пам'яті відтворювати взаємне розташування, розміри, форму та властивості відповідних географічних об'єктів; уміння прогнозувати розвиток суспільно-географічних явищ на основі аналізу відповідних географічних карт; уміння створювати нові карти на основі фактичних даних (Миргородська, 2008). Картографічні вміння як складова дослідницьких умінь майбутніх учителів географії були виділені нами в самостійну групу з огляду на те, що картографічний метод є одним із базових в арсеналі дослідницького апарату географії.

Наші дослідження доводять, що однією з обов'язкових умов у процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії є його своєчасна діагностика. Здійснюючи діагностику зазначеного процесу необхідно враховувати наступне: зацікавленість і потребу студентів у процесі формування дослідницьких умінь; знання теоретичних основ формування дослідницьких умінь; результативність процесу формування дослідницьких умінь; здатність студентів до об'єктивної оцінки й самооцінки процесу формування дослідницьких умінь.

Варто пам'ятати, що про результат формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів можна судити лише через певний проміжок часу. Тож, здійснюючи періодичну діагностику досліджуваного процесу, ми можемо впливати на його проміжні результати шляхом своєчасного корегування.

Аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що основним методом діагностування залишається *контроль*. У процесі формування дослідницьких умінь він стимулює діяльність студентів, забезпечує об'єктивне оцінювання їхньої роботи й виявлення невикористаних можливостей; дозволяє виявляти істотні недоліки та з'ясувати їхню природу; сприяє підвищенню якості навчання. Разом із тим, повна реалізація функцій контролю в навчальному процесі можлива лише за умови дотримання таких дидактичних принципів і педагогічних умов: систематичність, всебічність, диференційованість, індивідуальність, об'єктивність, коректність тощо.

Перевірка навчальних досягнень студентів педагогічних спеціальностей відбувається на різних етапах навчального процесу. Серед основних видів контролю, що використовують у практичній діяльності викладачі закладів вищої освіти – вхідний, поточний, модульний, підсумковий, ректорський, інспекторський. Серед основних методів контролю – спостереження, усне опитування, письмовий контроль, тестовий контроль, програмований контроль, самоконтроль тощо (Туркот, 2011).

Ми переконані, що контроль повинен стимулювати майбутніх педагогів-географів до процесу формування дослідницьких умінь, а не відштовхувати від нього особливо в умовах рейтингової системи навчання. Тому відводили окреме місце *вхідному* контролю, який забезпечував нас інформацію щодо існуючого рівня навченості й науковості студентів. Результати вхідного контролю в подальшому стали основою для організації навчального процесу залежно від наявного рівня знань і вмінь студентів.

Вхідний контроль ми пропонуємо проводити у вигляді перевірки залишкових знань. Результати наших досліджень щодо процесу формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії доводять, що навіть студенти із достатньо високим рівнем географічних знань не завжди мають високий рівень сформованості певних груп дослідницьких умінь. Таке протиріччя можна пояснити кількома причинами. По-перше, якість викладання географії у школах є різною. Більше того, у деяких сільських школах географію часто викладають учителі без базової географічної освіти, які не володіють відповідними дослідницькими вміннями. По-друге, міністерськими програмами не передбачено вивчення географії в 11 класі. Таким чином, відбувається втрата учнями тих дослідницьких умінь, які формувалися в них під час вивчення різних курсів географії протягом 6-10 класів.

Такі наші висновки були підтверджені результатами опитування, якому передував аналіз шкільних програм із географії. Результатом аналізу стало уточнення переліку вмінь, що повинні формуватися у школярів у процесі вивчення географії та видів завдань, які сприяють формуванню таких умінь. Основними видами завдань є робота із контурними картами, розв'язання географічних задач, складання порівняльної характеристики географічних об'єктів, явищ, процесів із використанням географічних атласів і додаткової літератури.

Під час опитування ми пропонували студентам дати відповідь на таке запитання: «Чи доводилось Вам виконувати під час вивчення географії у школі нижче перераховані види завдань?»

- а) оформлення контурних карт;
- б) розв'язання географічних задач;
- в) аналіз географічних явищ і процесів за допомогою побудованих самостійно графіків і діаграм;

г) складання порівняльної характеристики географічних об'єктів, явищ, процесів із використанням тексту підручника, карт атласу та додаткової літератури».

На нашу думку, зазначені види завдань сприяють формуванню основних груп дослідницьких умінь, що були нами виокремлені. Оскільки в опитуванні брали участь випускники міських і сільських шкіл (54 % до 46 %), їхні відповіді ми аналізували окремо. З'ясувалося, що серед випускників сільських шкіл були такі, хто взагалі ніколи не виконував такі види завдань (6,5 %), а 19,4 % мали можливість працювати лише з контурними картами. Що ж до випускників міських шкіл, то лише 25 % із них виконували всі вище означені види завдань.

Вхідний контроль пропонуємо проводити фронтально, поділивши студентів на два варіанти. У завданнях для кожного з них доцільно об'єднати від трьох до п'яти запитань-завдань різного типу. Окрім теоретичних запитань радимо пропонувати студентам географічні задачі та завдання, що вимагають залучення карт атласів.

Органічною частиною навчального процесу у педагогічних закладах вищої освіти є *поточний* контроль. Дані поточного контролю надають можливість викладачеві управляти навчальним процесом і спрямовувати його в оптимальному напрямі. Основним завданням поточного контролю є допомога студентам у самоорганізації навчальної діяльності. Складовою поточного контролю Г.Цехмєстрова вважає *рубіжний (модульний)* контроль, який є показником засвоєння окремих розділів та тем навчальних курсів (Цехмєстрова, 2002). Заключним етапом визначення рівня сформованості дослідницьких умінь виступає *підсумковий* контроль.

Провідні педагоги-дослідники вважають за необхідне у процесі колективного навчання враховувати індивідуальні особливості студентів та учнів. Індивідуальний підхід повинен здійснюватися на всіх етапах навчального процесу (Гончаренко, 1997). Ми погоджуємось із таким твердженням. Адже в контексті нашого дослідження індивідуальний контроль дозволяв враховувати особливості кожного студента щодо формування дослідницьких умінь основних груп і, як наслідок, організувати процес у такий спосіб, щоб досягти його максимальної ефективності.

Базовими для нашого дослідження ми обрали дві навчальні дисципліни, які є обов'язковими у процесі підготовки майбутніх учителів географії – «Основи технологій виробництва» та «Географія населення». Кожна з навчальних дисциплін має достатні можливості щодо формування у студентів-географів основних груп дослідницьких умінь.

Здійснюючи поточний контроль у процесі викладання навчального курсу «Географія населення», ми використовували систему індивідуальних завдань із кожної теми. Зокрема, під час розгляду питань, що пов'язані з процесами міграцій населення, кожен студент групи отримував завдання

здійснити математичні розрахунки основних показників, що їх характеризують (сальдо міграції, об'єм міграції, коефіцієнт міграційного прибуття, коефіцієнт міграційного вибуття) для України та однієї з її областей і здійснити порівняльний аналіз виявлених тенденцій. Вочевидь, що ці тенденції будуть певною мірою відрізнятись. Крім того, кожен студент мав побудувати кругові діаграми, що характеризують особливості процесів еміграції та іміграції для визначеної області України та здійснити їх аналіз, висвітлюючи виявлені особливості. Таким чином, виконуючи індивідуальне завдання, кожен студент мав можливість відпрацьовувати різні групи дослідницьких умінь (практичні, організаційні, операційні, комунікативні).

Рубіжний (модульний) контроль і під час експериментальної діяльності, і у стандартних умовах ми проводимо після розгляду кількох тем визначених навчальних курсів. Оптимальним варіантом проведення такого контролю вважаємо письмову роботу. Під час такої роботи кожен студент отримує індивідуальний варіант завдання. Щоб мати можливість оцінити ступінь сформованості у кожного студента дослідницьких умінь різних груп, ми об'єднували в індивідуальному варіанті запитання і завдання різних типів і різних рівнів складності.

Вважаємо, за доцільне об'єднувати в кожному з індивідуальних варіантів теоретичні і практичні завдання, оскільки володіння теоретичними знаннями є запорукою формування дослідницьких умінь. Завдання теоретичного характеру мають бути різного рівня складності, щоб забезпечувати можливість оцінки рівня сформованості дослідницьких умінь різних груп. Нижче наводимо приклад індивідуального варіанту завдань для рубіжного (модульного) контролю з навчального курсу «Географія населення».

ВАРІАНТ ІХ

1. Назвіть характерні ознаки розширеного типу відтворення населення. Наведіть приклади країн, для яких такий тип відтворення є характерним.

2. Поясніть принципову відмінність між «сезонними» й «тимчасовими» міграціями населення. Наведіть конкретні приклади.

3. Чи можлива, на Вашу думку ситуація, щоб у країні з високим рівнем соціально-економічного розвитку зростали показники смертності населення? Відповідь аргументуйте.

4. Визначити коефіцієнт міграційного прибуття для території, на якій постійно проживає 43 млн. осіб, а протягом року сюди прибуло 2,5 млн. осіб.

Включаючи розрахункові задачі до кожного варіанту завдань рубіжного (модульного) контролю, ми спиралися на точку зору І. Лов'янової, яка доводить, що розрахункові задачі як засіб навчання можна використовувати не лише задля закріплення теоретичних знань і пов'язаних із ними вмінь (головним чином практичних), а й задля контролю за рівнем їх сформованості (Лов'янова, 2004). Розв'язання розрахункових задач, насамперед, сприяє розвиткові практичних

дослідницьких умінь студентів-географів. Разом із тим, більш складні розрахунки сприяють розвитку географічного мислення і забезпечують формування операційних та організаційних дослідницьких умінь.

Окремо слід зупинитися на діагностиці формування картографічних дослідницьких умінь майбутніх учителів географії. Рівень володіння такими уміньми є обов'язковим для їх подальшої професійної діяльності. Щоб забезпечити контроль за формуванням цієї групи дослідницьких умінь, ми пропонували студентам індивідуальні (або за варіантами) навчальні завдання, які вимагали роботи з картографічним матеріалом.

Наприклад, у навчальному курсі «Основи технологій виробництва», під час розгляду теми «Металургійний комплекс» студентам пропонувалося за допомогою тематичних карт атласу визначити місце чорної та кольорової металургії в галузевій структурі господарства різних країн світу (Франція, США, Китай, Польща, Австралія тощо) і пояснити причини такого стану речей. Таким чином, ми мали можливість оцінити не лише рівень розуміння студентами картографічних творів, а й їх умінь узагальнювати отриману в такий спосіб інформацію і роботи логічні висновки (Миргородська, 2014).

Підсумковий контроль за процесом формування дослідницьких умінь радимо проводити з використанням тестових завдань. Вважаємо, що підготовка достатньої кількості варіантів тестових завдань можлива лише за умови використання матеріалу всього навчального курсу. Таким чином, забезпечується можливість підготовки тестових завдань різних типів (з однією правильною відповіддю, із кількома правильними відповідями, на відповідність тощо) та рівнів складності.

Здійснюючи різні види контролю, ми пропонували студентам різні форми роботи, а оцінювання ступеня сформованості різних груп дослідницьких умінь здійснювали на основі таких критеріїв: чітке розуміння змісту і мети запропонованих видів діяльності; самостійність та повнота виконання розумових і практичних дій; логічність і послідовність виконання дій; ступінь активності розумової і практичної діяльності; прагнення до реалізації власних можливостей; здатність обґрунтувати й оцінити свої дії та дії інших студентів; якість та своєчасність оформлення результатів розумової або практичної діяльності (Миргородська, 2008).

Студенти з високим рівнем сформованості дослідницьких умінь застосовували їх самостійно під час виконання завдань різного ступеня складності. Зокрема, ступінь сформованості картографічних умінь у таких студентів характеризувався тим, що вони самостійно залучали до аналізу суспільно-географічних явищ і процесів необхідні тематичні географічні карти; без сторонньої допомоги здійснювали їх повний візуальний аналіз та усно, або в письмовій формі формулювали висновки на основі отриманої інформації; на основі фактичних статистичних даних самостійно створювали нові картографічні твори (Миргородська, 2014).

Висновки. Вдосконалення навчального процесу в педагогічних закладах вищої освіти вимагає більш активного залучення студентів до дослідницької діяльності. Важливою умовою такої діяльності є ступінь володіння студентами комплексом дослідницьких умінь.

Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії є невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Однією з умов отримання позитивного результату повинен стати контроль за цим процесом на різних етапах його здійснення. Вважаємо використання системи індивідуальних завдань, у яких поєднуються запитання й завдання різних типів і рівнів складності, оптимальним шляхом задля вирішення поставленої мети. Вважаємо також доцільним і необхідним залучення розрахункових задач до процедури контролю за процесом формування дослідницьких умінь і систематичну роботу з картографічним матеріалом.

У своїх подальших дослідженнях сподіваємось адаптувати запропоновану систему задля контролю за процесом формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців-менеджерів авіаційної та туристичної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian Pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Закон України «Про вищу освіту» (*Law Ukraine "On Higher Education"*) (2014). Retrieved from: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Лов'янова, І. (2004) Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до здійснення задачного підходу у навчанні. *Збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції «XI Каришинські читання», Полтавській державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка, 428-430* (Lovianova, I. (2004). Preparation of future teachers of natural and mathematical disciplines for the implementation of the problem approach in learning. *Collection of scientific works of the international Scientific and Practical Conference "XI Karishinski readings", V. Korolenko Poltava State Pedagogical University, 428-430*).
- Миргородська, О. Л. (2008). *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Myrhorodska, O. L. *Forming research skills of future geography teachers in the process of professional training* (PhD thesis). Kyiv).
- Миргородська, О. Л. (2014). *Формування картографічних дослідницьких умінь майбутніх учителів географії. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії, 20, 85-87* (Myrhorodska, O. Formation of cartographic research skills of future teachers of geography. *Problems of continuous geographical education and cartography, 20, 85-87*).
- Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Кондор (Turkot, T. E. (2011). *Pedagogics of Higher School*. Kyiv: Condor).
- Цехмєстрова, Г. С. (2002). *Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах освіти* (дис...канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Tshmestrova, H. S. *Diagnostics of the effectiveness of the educational process in higher education institutions* (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Миргородская Елена. Место контроля в процессе формирования исследовательских умений будущих учителей географии.

В статье уточняется место различных видов контроля в процессе формирования исследовательских умений будущих учителей географии. Входящий контроль предлагается проводить фронтально в виде проверки остаточных знаний, опираясь при этом на содержание школьных программ по географии. Для проведения поточного контроля предлагается использование системы индивидуальных заданий по каждой теме, например работу со статистическими данными и картографическим материалом. Оптимальным вариантом проведения модульного контроля может стать письменная работа, в которой будут представлены задания и вопросы разных типов и разных уровней сложности. Желательным будет использование расчетных задач. Для заключительного контроля по материалу всего курса желательно использовать систему тестовых заданий.

Ключевые слова: *будущие учителя географии, исследовательские умения, картографические умения, педагогическое высшее учебное заведение, поточный контроль, модульный контроль, индивидуальные задания, расчетные задачи.*

SUMMARY

Myrhorodska Olena. Place of control in the process of forming research skills of future geography teachers.

The purpose of the article is to clarify the place of different types of control in the formation of research skills of future geography teachers.

The analysis of theoretical sources, research of other scientists and pedagogical experiment prove the necessity of systematic diagnostics of educational process in pedagogical higher educational establishments. The main method of diagnostics in pedagogical research is control. It is used at different stages of the educational process. Its purpose is to identify the existing shortcomings of the educational process, to correct them, to stimulate student activity.

In the process of forming the research skills of future geography teachers, we used input, current, modular, and summary controls. "Research skills" is a set of intellectual and practical actions that ensure the ability of the individual to make independent observations, summarize and analyze the processes and phenomena of reality; to acquire new knowledge and apply it in accordance with the goal of research or professional activity. The structure of each research skill has an intellectual component, a practical component, self-organization and self-control. We identify the following groups of research skills: operational, organizational, communication, practical, cartographic.

Input control provides information about the existing level of ownership of different groups of research skills. We suggest conducting it in the form of a residual knowledge test based on the content of school curricula in geography.

Current control allows the teacher to manage the learning process and guide it in the desired direction. For this type of control we suggest using the system of individual tasks on each topic. We encourage students to work with statistics and mapping material.

Modular control is done after consideration of several topics of training courses. An optimal variant of such control is writing work on individual tasks (theoretical and practical) of different types and different levels of complexity. This approach provides an opportunity to assess the level of development of research skills of different groups. We recommend to include the calculated tasks for each option.

The final control is recommended to be carried out using test tasks on the material of the entire training course.

We consider this approach to control the process of formation of research skills of students-geographers optimal. In their further studies, we hope to adapt such a system for diagnosing the formation of research skills of future specialists-aviation and tourism industry managers.

Key words: *future teachers of geography, research skills, cartographic skills, pedagogical higher education institution, current control, modular control, individual tasks, settlement tasks.*

УДК 378.013

Сергій Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3089-6499

Людмила Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-5333-5324
DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/095-106

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті з'ясовано особливості формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності. Уточнено сутність понять «готовність», «готовність до професійної діяльності». Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності. Доведено, що готовність до професійної діяльності є особистісним утворенням студента, що містить особистісні якості, знання, уміння й навички для реалізації професійних завдань. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності визначено як процес, основу якого становить методика формування знань, умінь, навичок для вирішення професійних завдань і формування особистісних якостей майбутніх фахівців.

Ключові слова: *готовність, готовність до професійної діяльності, майбутній учитель інформатика, формування готовності до професійної діяльності.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти відкриває нові горизонти й можливості, але в той самий час висуває підвищені вимоги до професійної компетентності вчителя. Зростаюча мінливість світу, у якому сильно прискорюється процес появи нових знань і постійно виникає потреба в нових професіях, вимагає від педагога готовності до постійного оновлення й безперервного вдосконалення своїх професійних можливостей. У зв'язку з цим виникає необхідність вивчення питання готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності.

Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах вищої освіти дозволив виявити низку суперечностей між:

- потребою в удосконаленні професійної підготовки вчителя інформатики, що реалізує сучасні стандарти освіти й підходи до навчання, і недостатньою теоретичною та методичною розробленістю педагогічних основ, що забезпечують її ефективність;

- постійно зростаючими вимогами державних стандартів до діяльності педагога й фактичним рівнем готовності випускників до виконання ними своїх професійних функцій;

- необхідністю створення організаційно-педагогічних умов для формування готовності майбутнього вчителя до викладання предмета «Інформатика» і неготовністю системи середньої освіти в повному обсязі забезпечити процес її розвитку.

З усуненням цих суперечностей пов'язана можливість здійснення ефективного формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив стверджувати, що проблему готовності до професійної діяльності в різний час розглядали такі науковці, як: О. Гавриленко (педагогічні умови й рівні готовності до застосування ІКТ), В. Загвязинський (організаційні умови до розвитку педагогічної творчості), О. Давискіба (етапи та критерії, рівні формування готовності майбутнього вчителя інформатики до організації навчального діалогу в системі «вчитель – комп'ютер – учень»), О. Торубара (рівні готовності до використання інформаційних технологій), К. Дурай-Новакова (показники формування готовності до педагогічної діяльності), Г. Нітченко (рівні та критерії готовності до використання інформаційних технологій) та ін.

Фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і формування їх готовності до педагогічної діяльності стали предметом спеціальних наукових праць Ю. Бабанського, М. Боришевського, А. Ганюшкіна, А. Деркача, М. Дьяченка, І. Зязюна, Є. Калініна, Л. Кондрашової, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Сластьоніна та інших.

Проблеми підготовки майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності висвітлено в науковому доробку таких науковців, як: Н. Апатова, Л. Білоусова, І. Булах, А. Верлань, Ю. Горошко, А. Гуржій, О. Гончарова, О. Данильчук, В. Дем'яненко, Ю. Жук, І. Іваськів, В. Осадчий, О. Співаковський, Г. Цибко, М. Шкіль та інші. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів інформатики розглянуто в працях В. Бикова, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Овчарова, В. Радула, О. Спіріна та інших. Зміст і особливості методичної підготовки вчителя інформатики розкрито в дослідженнях Н. Балік, В. Лапінського, М. Лапчика, Ю. Рамського, С. Семерікова та інших.

Мета статті – з'ясувати особливості формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності.

Методи дослідження. Поєднання теоретико-методологічного рівня дослідження з вирішенням завдань прикладного характеру зумовило вибір комплексу методів роботи. Загальнонаукові методи: теоретичні – вивчення, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, наукового доробку вітчизняних і зарубіжних науковців із проблеми формування готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної діяльності з метою вивчення стану й обґрунтування теоретичних засад дослідження; логіко-системний, порівняльний аналіз, класифікація, аналогія, індукція, дедукція, узагальнення науково-теоретичних і практичних даних – для виявлення й наукового обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної діяльності; моделювання – для побудови структурно-функціональної моделі формування готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної діяльності; порівняння отриманих даних – для з'ясування причинно-наслідкових зв'язків і залежностей; емпіричні (спостереження, анкетування, опитування, бесіда, самооцінка, тести та методики тощо) – з метою перевірки ефективності реалізації педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, зауважимо, що підготовка майбутнього вчителя інформатики здійснюється в педагогічних закладах вищої освіти під час вивчення таких навчальних дисциплін, як: гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, дисципліни природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, дисципліни загально-професійної підготовки, дисципліни професійної та практичної підготовки, дисципліни самостійного вибору закладу освіти, дисципліни вільного вибору студентів та проходження практики.

У контексті даного дослідження звернемося до з'ясування сутності основоположних понять дослідження «готовність» та «готовність до професійної (педагогічної) діяльності».

Т. Яковенко, Л. Мавлюдова та О. Волкова зазначають, що готовність проявляється як психічний стан і як стійка характеристика особистості (Яковенко та ін., 2016). Вона діє постійно, її не треба щоразу формувати у зв'язку з поставленим новим завданням. Будучи завчасно сформованою, готовність є необхідною та істотною передумовою успіху й ефективної діяльності людини.

Як зауважує О. Курлигіна, у найзагальнішому вигляді стійка готовність являє собою структуру, яка передбачає наявність: позитивного ставлення до певного виду діяльності, професії; адекватних вимогам діяльності, професії, рис характеру, темпераменту, здібностей, мотивації; необхідних знань, умінь; стійких професійно важливих особливостей сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів (Курлыгіна, 2014).

У словникових джерелах «готовність» потрактовується як: «бажання зробити що-небудь» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2005, с. 257); «активно-дієвий стан особистості, настанова на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання» (*Психологічний словник*, 2007, с. 63); «наявність компетентності, знань і вмінь, необхідних для виконання поставлених завдань» (*Енциклопедія професійного образования*, 1998).

У результаті аналізу наукових джерел узагальнили, що готовність розглядається дослідниками як стан особистості (І. Богданова, А. Богуш, В. Каширін, К. Платонов, В. Сластьонін), сформованість знань, умінь, якостей (М. Варій, М. Коваль, А. Федорчук), якість (О. Івлієва, Л. Коваль, З. Курлянд, А. Лісниченко, К. Макагон, А. Семенова, О. Снігур, А. Федорчук, Р. Хмельюк), утворення (Б. Багай, С. Калаур, В. Каширін, Л. Костюченко, А. Ліненко, І. Манькусь, В. Сластьонін, А. Солодовник), характеристика особистості (Л. Костюченко), інтегральна освіта (О. Торубара), якість і спрямованість (Т. Вакалюк, В. Лешенко). Ураховуючи зазначене вище, можемо стверджувати, що готовність – це складне утворення, якість особистості, що характеризується єдністю знань, умінь, навичок, здібностей, необхідних для професійної діяльності.

Зауважимо, що готовність до професійної діяльності може бути представлена як мотивована здатність людини вирішувати професійні завдання в процесі взаємодії зі своїм соціальним оточенням. Вирішальна роль у формуванні готовності до діяльності належить накопиченню досвіду діяльності, у тому числі і професійного, оскільки готовність залежить від здатності людини використовувати власний досвід для організації поведінки в нових умовах. Формування готовності до діяльності починається з усвідомлення людиною поставленого перед нею завдання, потім відбувається створення плану, установок, моделей, схем майбутніх дій, нарешті, здійснюється втілення готовності в предметних діях, застосування певних засобів і способів діяльності, порівняння ходу діяльності та проміжних результатів із очікуваними результатами та за необхідності внесення корективів.

Узагальнення про формування готовності до певної діяльності дозволило з упевненістю зазначити, що структура формування готовності до діяльності подібна за вмістом і етапами до самої діяльності, у тому числі й професійної, що, у свою чергу, дало підстави для висновку про те, що готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої, у тому числі і професійної, діяльності. Готовність до професійної діяльності формується й підтримується в процесі професійного навчання за допомогою виконання вправ, вирішення спеціальних завдань та інших засобів, що забезпечують залучення знань, умінь і навичок для накопичення досвіду професійної діяльності.

М. Дьяченко та Л. Кандибович у структурі готовності студента до професійної діяльності виокремлюють такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї; орієнтаційний – уявлення про особливості й умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості; операційний – володіння способами та прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навичками; вольовий – самоконтроль, вміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків; оціночний – самооцінка власної професійної підготовленості та відповідності її оптимальним професійним зразкам (Дьяченко та Кандибович, 1976).

Погоджуємося з поглядами К. Дурай-Новакової, яка трактує готовність до педагогічної діяльності як систему інтегрованих характеристик, що включають властивості, якості, знання та навички особистості (Дурай-Новакова, 1983).

У контексті розгляду питання формування готовності до професійної діяльності зауважимо, що поряд із зазначеним терміном часто використовується поняття «професійна готовність». Огляд сучасних словників дав змогу тлумачити професійну готовність не тільки як результат, але і як мету професійної підготовки, початкову й основну умову ефективної реалізації можливостей кожної особистості (Дьяченко та Кандибович, 1976; Каракозов, 2014; Крутова та Стефанова, 2014; Федорова, 2014).

В. Сластьонін у професійної готовності фахівця виокремлює два взаємозалежних різновиди:

- потенційну готовність як професійну підготовленість особистості до відповідної діяльності. Ця готовність фахівця містить у собі: систему досить стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок професійної діяльності, професійно важливих якостей, цінностей особистості, її відносин, у цілому – певний рівень професійно необхідного потенціалу особистості;

- безпосередню, миттєву, ситуативну готовність як стан відповідної мобілізованості, функціональної налаштованості психіки фахівця на вирішення конкретних завдань за відповідних обставин і умов. Цей аспект професійної готовності характеризується високою динамічною рухливістю та залежністю від ситуативних обставин, стану психічного й фізичного здоров'я, морально-психічної атмосфери в колективі, соціальному середовищі (Сластенин, 1976).

Зважаючи на мету даної наукової розвідки звернемося до характеристики терміну «готовність майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності». Так, А. Федорчук пропонує таке розуміння досліджуваної дефініції: «готовність майбутнього вчителя інформатики – інтегральна якість особистості педагога, що включає систему психолого-педагогічних, методичних, фундаментальних знань, необхідну систему вмінь (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні,

дидактичні, управлінські, інтелектуальні, дослідницькі, фахові), мотивів, які спонукають учителя, а також наявність певних якостей і здібностей педагога, необхідних для ефективного впровадження цих особливостей навчання» (Федорчук, 2015, с. 97).

У результаті узагальнення існуючої інформації стосовно сутності професійної готовності можемо виокремити теоретичну, практичну, мотиваційно-особистісну, предметно-змістову, операційно-діяльнісну та теоретико-методологічну готовність. Охарактеризуємо кожен із названих видів професійної готовності.

Так, В. Сластьонін із упевненістю стверджує, що теоретична готовність – це теоретична діяльність, що виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, яка передбачає наявність у вчителя аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь і співвідноситься з поняттям методичного мислення. А практична готовність, у свою чергу, виражається в предметних вміннях (конструктивних, організаторських і комунікативних) і співвідноситься з методичними вміннями (Сластенин, 1976).

Інші види професійної готовності проаналізувала у своєму науковому доробку К. Таможня. Вона зазначає, що мотиваційно-особистісна готовність включає характеристики особистості, що виражають ставлення до професії, цілі професійної діяльності, світоглядні установки, принципи, а також індивідуально-типологічні властивості вчителя (стиль спілкування, емоційність, здатність до самоаналізу, рефлексії та ін.). Предметно-змістова готовність складається із системи психолого-педагогічних і методичних знань, що є складовими предметного аспекту методичного мислення. Операційно-діяльнісна готовність передбачає сформованість системи вмінь і навичок, необхідних для методичної діяльності вчителя – пізнавальної, проєктно-конструкторської, навчальної, оціночної та дослідницької. Відповідно, теоретико-методологічна готовність включає знання про методи наукового пізнання, а також усвідомлення ролі та значення інформатики в становленні особистості учня (Таможня, 2010).

Отже, вважаємо, що формування готовності майбутнього вчителя інформатики до професійної діяльності є тривалим процесом його становлення під час цілеспрямованої поетапної професійної підготовки в закладі вищої освіти.

Навчаючись у закладі вищої освіти потрібно пам'ятати, що провідним завданням учителя інформатики є навчання учнів, а тому він повинен володіти ґрунтовними знаннями з предмету, які відповідають сучасному розвитку суспільства, уміти отримувати нові знання та використовувати їх у своїй професійній діяльності, володіти методикою навчання інформатики, добирати доцільне з педагогічної точки зору методичне забезпечення освітнього процесу. До того ж, учитель інформатики має вміти правильно організувати й управляти освітнім процесом,

здійснювати моніторинг, оцінювати та аналізувати результати навчання учнів. Ураховуючи сучасний стан розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, учитель інформатики повинен координувати питання впровадження й використання цих технологій в освітньому процесі в загальноосвітній школі. Слід наголосити також на тому, що сучасні учні активно використовують інформаційно-комунікаційні технології поза межами школи (Інтернет, електронна пошта, соціальні мережі). А тому перед учителем інформатики стоїть ще одне важливе завдання – формувати в учнів етику спілкування за допомогою електронних засобів.

На основі аналізу наукової літератури та проведеного практичного дослідження можемо стверджувати, що процес успішного та ефективного формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності можливий шляхом реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов. Серед таких умов ми визначаємо такі:

1. Стимулювання професійного розвитку майбутнього вчителя інформатики використанням різноманітних організаційних форм навчання. Для реалізації даної умови пропонуємо застосовувати такі організаційні форми навчання: мультимедіа-лекції, віртуальні й автоматизовані лабораторні роботи, а також презентації власних електронних освітніх ресурсів і методик їх застосування в освітньому процесі на студентських науково-практичних конференціях, захистах курсових і дипломних робіт. Також доцільним буде використовувати інтерактивні організаційно-педагогічні форми навчання, а саме: електронні семінари із взаємооцінювання й обговорення виконаних робіт учнями, вебінари, групові проекти за технологією wiki, навчальні дискусії на освітніх форумах і в чатах, спільне складання електронного глосарію, тезаурусу, списку анотованих інтернет-джерел, ведення блогів, участь у мережевих професійних спільнотах.

До того ж, зазначимо, що доцільним буде будувати освітній процес у два етапи. На першому етапі майбутні вчителі інформатики повинні зареєструватися в ролі учнів у комп'ютерному середовищі навчання Moodle (вивчити навчально-методичні матеріали, анотовані інтернет-джерела, працювати з електронними та мультимедійними посібниками, виконувати практико-орієнтовані завдання, проходити інтерактивне анкетування, комп'ютерне тестування тощо). На другому етапі майбутні вчителі інформатики можуть виступати вже в ролі викладача (готувати й розміщувати завдання для однокласників, перевіряти, оцінювати виконані роботи, залишати відгуки з доопрацювання й усунення недоліків, проводити інтерактивні голосування, організувати дискусійні майданчики засобами форумів та ін.).

2. Активізація творчого потенціалу майбутнього вчителя інформатики розробкою комп'ютерних засобів навчання. Дана умова може бути реалізована шляхом створення та проведення спецкурсу «Створення

комп'ютерних засобів навчання», а також розроблення його інформаційно-методичного забезпечення.

Спочатку, на наш погляд, необхідно здійснити вхідне анкетування. Дана діагностика дозволить виявити дійсний рівень готовності респондентів до створення власних комп'ютерних засобів навчання з урахуванням дизайн-ергономічних вимог, на основі їх думок відібрати оптимальні варіанти оформлення навчального матеріалу в комп'ютерних засобах навчання. Вважаємо, що отримані дані дозволять створити електронний курс лекцій і електронний навчальний посібник, що будуть містити необхідний теоретичний матеріал, велику кількість наочних прикладів і практичних рекомендацій, посилання на літературу та інтернет-джерела з оформлення електронного навчального матеріалу в комп'ютерних засобах навчання. Наступною дією буде створення карти оцінки дизайну й ергономіки комп'ютерних засобів навчання, призначеної для розробників електронних освітніх ресурсів, експертів у сфері ІКТ, учителів і викладачів з метою вибору якісних комп'ютерних засобів навчання. Результати експертизи можуть бути використані майбутніми вчителями інформатики для формування резюме про придатність або непридатність застосування комп'ютерного засобу навчання в освітньому процесі, а також його корекції з урахуванням запропонованих рекомендацій.

Нарешті підсумком реалізації даної умови має стати створення комплекту практико-орієнтованих завдань із розробки й застосування власних комп'ютерних засобів навчання, виконання яких сприятиме активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя інформатики.

3. Створення «Електронного портфеля вчителя інформатики», що забезпечує покомпонентне формування готовності, що дозволить проектувати й реалізовувати індивідуальну траєкторію особистісного та професійного зростання педагога. Реалізація даної умови передбачає створення майбутнім учителем інформатики власного «портфеля» за допомогою різних інструментальних програмних засобів і наповнення його змістом у процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти. Електронний портфель учителя інформатики, на нашу думку, уможлиблює розширення способів формування готовності до роботи в комп'ютерному середовищі навчання та складання програмно-методичного комплексу, спрямованого на акумуляцію особистого портфолію вчителя, педагогічного досвіду колег, нормативних документів, результатів навчальних досягнень і творчих робіт учнів, паспорту кабінету інформатики, розподілених інформаційно-освітніх ресурсів мережі Інтернет, а також комп'ютерних засобів навчання, створених як учителем, так і його колегами й іншими авторськими колективами.

Вважаємо, що електронний портфель дасть можливість забезпечити формування всіх компонентів професійної готовності майбутнього вчителя інформатики до фахової діяльності. А створення й наповнення

електронного портфеля сприятиме не тільки виробленню вмінь з розробки комп'ютерних засобів навчання, але й реалізації майбутнього вчителя інформатики з позиції суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності, його адаптації до реальних умов і змісту майбутньої праці.

Отже, результатом реалізації зазначених вище організаційно-педагогічних умов, на наш погляд, буде сформована готовність майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності. До того ж, у результаті такої організації освітнього процесу студенти матимуть змогу оволодіти такими вміннями: створювати власні індивідуальні методичні системи навчання, створювати власні освітні програмні продукти із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій; удосконалити особистісні якості: цілеспрямованість, ініціативність, відповідальність, уміння керувати своїми діями; удосконалити здатність проявляти творчість у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Професійно-педагогічна підготовка вчителя інформатики вирізняється багатоаспектністю та варіативністю змісту, оскільки крім педагогічних знань, умінь, навичок, досвіду необхідно також мати вузькоспеціалізовані технологічні знання.

На підставі проведеного аналізу, систематизації та узагальнення наукових праць доведено, що готовність до професійної діяльності є особистісним утворенням студента, що містить особистісні якості, знання, уміння й навички для реалізації професійних завдань. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності визначено як процес, основу якого становить методика формування знань, умінь, навичок для вирішення професійних завдань і формування особистісних якостей майбутніх фахівців.

Проведене дослідження не претендує на повноту висвітлення всіх аспектів проблеми формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності. Подальші наукові розвідки вбачаємо в розробленні структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і допов.) (2005). В. Т. Бусел (уклад. і голов. ред.). К.; Ірпінь: ВТФ «Перун» (*The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian* (2005). V. T. Busel (ed.). K.; Irpin: VTF "Perun").
- Дурай-Новачова, К. М. (1983). *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности* (дис. ... докт. пед. наук). М. (Durai-Novakova, K. M. (1983). *Formation of students' professional readiness for pedagogical activity* (DSc thesis). M.).
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во БГУ (Diachenko, M. I., Kandybovych, L. A. (1976). *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk: BSU Publishing House).

- Каракозов, С. Д. (2014). Содержательная и формальная составляющие профессиональной подготовки современного преподавателя. *Преподаватель XXI век*, 4, Т. 1, 9-11 (Karakozov, S. D. (2014). Content and formal components of the professional training of a modern teacher. *Lecturer XXI Century*, 4, Vol. 1, 9-11).
- Крутова, И. А., Стефанова, Г. П. (2014). Методическая подготовка студентов к решению профессиональных задач учителя при обучении в вузе. *Преподаватель XXI век*, 3, Т. 1, 99-105 (Krutova, I. A., Stefanova, H. P. (2014). Methodological preparation of students for solving professional tasks of a teacher when studying at a university. *Lecturer XXI Century*, 3, Vol. 1, 99-105).
- Курлыгина, О. Е. (2014). Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. Режим доступа: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=13430> (Kurlyhina, O. E. (2014). Competence as a characteristic of the willingness of a future teacher to carry out professional activities. *Modern problems of science and education*. Retrieved from: <http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=13430>).
- Психологічний словник* (2007). Н. А. Побірченко (ред.). К. (*Psychological Dictionary* (2007). N. A. Pobirchenko (Ed.). K.).
- Сластенин, В. А. (1976). *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. М.: Просвещение (Slastenin, V. A. (1976). *Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of training*. М.: Education).
- Таможняя, Е. А. (2010). Методическая готовность учителя географии: теоретический и практический аспекты. *Вестник Московского государственного областного университета*, 4, 163-167 (Tamozhnaia, E. A. (2010). Methodological readiness of a geography teacher: theoretical and practical aspects. *Bulletin of Moscow State Regional University*, 4, 163-167).
- Федорова, Г. А. (2014). Профессиональное развитие учителей в условиях информатизации образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования*, 4, 18-25 (Fedorova, H. A. (2014). Professional development of teachers in the conditions of informatization of education. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education*, 4, 18-25).
- Федорчук, А. (2015). Структурна модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, 7 (1), 95-98 (Fedorchuk, A. (2015). Structural model of preparation of the future teacher of informatics for work in classes of physical-mathematical profile. *Scientific notes [Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]*. Series: Problems of Methods of Physical-Mathematical and Technological Education, 7 (1), 95-98).
- Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах* (1998). С. Я. Батышев (ред.). М. Режим доступа: <https://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf>. (*Encyclopedia of vocational education: in 3 volumes* (1998). S. Ya. Batyshev (eds.). М. Retrieved from: <https://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf>).
- Яковенко, Т. В., Мавлюдова, Л. У., Волкова, О. В. (2016). Готовность педагога к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта. *Проблемы современного педагогического*

образования, 51 (5), 472-480 (Yakovenko, T. V., Mavliudova, L. U., Volkova, O. V. (2016). Readiness of the teacher for the implementation of labor functions in accordance with the requirements of a professional standard. *Problems of modern teacher education*, 51 (5), 472-480).

РЕЗЮМЕ

Петренко Сергей, Петренко Людмила. Формирование готовности будущих учителей информатики к профессиональной деятельности.

В статье выяснены особенности формирования готовности будущих учителей информатики к профессиональной деятельности. Уточнена сущность понятий «готовность», «готовность к профессиональной деятельности». Обоснованы организационно-педагогические условия формирования готовности будущих учителей информатики к профессиональной деятельности. Доказано, что готовность к профессиональной деятельности является личностным образованием студента, содержит личностные качества, знания, умения и навыки для реализации профессиональных задач. Формирование готовности будущих учителей информатики к профессиональной деятельности определено как процесс, в основе которого лежит методика формирования знаний, умений, навыков для решения профессиональных задач и формирование личностных качеств будущих специалистов.

Ключевые слова: *готовность, готовность к профессиональной деятельности, будущий учитель информатики, формирование готовности к профессиональной деятельности.*

SUMMARY

Petrenko Serhii, Petrenko Liudmyla. Formation of future computer science teacher's readiness for professional activity.

The article deals with the peculiarities of forming future computer science teachers' readiness for professional activity. The essence of the concepts of "readiness", "readiness for professional activity" is clarified. The organizational and pedagogical conditions for forming future computer science teachers' readiness for professional activity are substantiated. It is proved that readiness for professional activity is a personal entity of the student, containing personal qualities, knowledge and skills for realization of professional tasks. Forming future computer science teachers' readiness for professional activity is defined as a process, the basis of which is methodology of formation of knowledge and skills for solving professional problems and formation of personal qualities of future specialists.

The combination of theoretical and methodological level of research with solution of problems of applied nature has led to the choice of a complex of methods of the study. General scientific methods: theoretical – analysis and generalization of psychological-pedagogical and educational-methodological literature, scientific achievements of domestic and foreign scholars on the problem of forming future computer science teachers' readiness for professional activity in order to study the state and substantiate the theoretical foundations of research; logical-systematic, comparative analysis, classification, analogy, induction, deduction, generalization of scientific-theoretical and practical data – for identification and scientific substantiation of pedagogical conditions of forming future computer science teachers' readiness for professional activity; modeling – to build a structural and functional model of forming future computer science teachers' readiness for professional activity; comparison of data – to find out the cause and effect relationships; empirical (observations, questionnaires, surveys, interviews, self-assessments, tests and techniques, etc.) – to test the effectiveness of pedagogical conditions.

The conducted research does not claim to cover all the aspects of the problem of formation of future computer science teachers' readiness for professional activity. Further studies are seen in the development of a structural and functional model of forming future computer science teachers' readiness for professional activity.

Key words: *readiness, readiness for professional activity, future teacher of computer science, formation of readiness for professional activity.*

УДК 378:372.851:004

Анна Рудик

Київський Міжнародний Університет

ORCID ID 0000-0001-7983-3598

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/106-116

МАЙСТЕР-КЛАС З МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРИКЛАДНИХ ГАЛУЗЕВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ МАТЕМАТИКИ ДО ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено організацію математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу у профільній школі. Реалізовано мету, що полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному підтвердженні доцільності використання методів математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для забезпечення ефективного формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи. Використано такі методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення наукових літературних джерел; емпіричні – анкетування, опитування. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено доцільність використання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для забезпечення формування готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в профільній школі. Установлено, що використання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях формує професійну готовність майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи.

Ключові слова: *технологізація, освітній процес, математичне моделювання, прикладні дослідження, професійна готовність, майбутні магістри математики, профільна школа.*

Постановка проблеми. Одне з головних завдань сучасного освітнього процесу полягає у формуванні в учнів наукового світогляду. Проблема освіти пов'язана з неможливістю повноцінного засвоєння учнем обсягу інформації, який весь час зростає, постає проблема оптимізації викладання й систематизації засобами технологізації освітнього процесу.

Одним з актуальних завдань закладів вищої освіти є формування готовності в майбутніх учителів математики до технологізації освітнього

процесу в профільній школі, підготовка магістрів, які володіють професійною компетентністю, навичками швидкої адаптації до змін і умов в освітньому процесі, здатних до постійного самовдосконалення, зацікавлених у професійному зростанні шляхом поліпшення своєї фахової підготовки. Важлива роль у цьому процесі відводиться використанню математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях. Це пояснюється тим, що методологія математичного моделювання базується на застосуванні властивостей загального методу наукового пізнання у шкільному освітньому процесі й відіграє роль інтегруючого чинника щодо предметного змісту шкільної математики і природничих предметів у профільній школі.

В умовах технологізації освітнього процесу та системи підготовки в закладах вищої освіти підвищуються вимоги до дослідницьких умінь студентів. Здатність до продуктивної творчої діяльності в процесі вирішення професійних завдань стає ядром системи компетенцій сучасного фахівця в будь-якій сфері. Особливо актуально це для сфери освіти, у якій бурхливо протікають інноваційні процеси, які передбачають високий рівень готовності педагогів до дослідницької діяльності. Оскільки математика виконує системоутворюючу роль для шкільної освіти в цілому, то освітній процес даної дисципліни найбільшою мірою інтегрований до інновацій. Тому й підготовка магістра математики повинна мати дослідний характер.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів в освітньому процесі є їх *технологізація* – неухильне дотримання змісту й послідовності етапів упровадження нововведень (Вербицький, 2015).

За узагальненням І. Єрмакової, проблема мети та змісту професійної підготовки вчителя розглядається на основі досліджень теоретичних засад неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, М. Солдатенко), основних положень про завдання, зміст професійно-педагогічної підготовки у ЗВО (О. Глузман, Р. Гуревич, С. Золотухіна, Я. Кічук, А. Кузьмінський, В. Кушнір, С. Мартиненко, О. Пехота, В. Радул, О. Семенов, Л. Хомич) (Єрмакова, 2011).

Проектування та дослідження з використанням математичних моделей є одним із найбільш поширених методів наукового пізнання. Сьогодні математичне моделювання стає дієвим інструментом дослідження майже в кожній галузі науки.

Математичне моделювання відіграє велику роль у наукових дослідженнях, оскільки воно є методологією наукових досліджень, але в той самий час математичне моделювання не замінює собою математику, фізику, біологію та інші наукові дисципліни й не конкурує з ними, а, навпаки, воно виконує синтезуючу роль, яку важко переоцінити (Єрмакова, 2011; Мышкис, 2007; Самарский и Михайлов, 2005; Советов и Яковлев, 2001).

Проблема готовності особистості до технологізації освітнього процесу досліджувалась у роботах В. Арестенко, Р. Гуревича, Р. Гуріна, О. Іваницького, Л. Морської, О. Біди, Н. Волкова, І. Гавриш, О. Дубасенюк, В. Будака, І. Зязюна, К. Нор, О. Пехоти та інших авторів.

Філософські й загальнонаукові питання, пов'язані з моделюванням, розглядалися в роботах Г. Вейля, В. Віників, Б. Глинського, Б. Грязнова, Л. Корольова, К. Морозова, Є. Нікітіна, А. Уємова, В. Штоффа. Наукові дослідження в галузі математичного моделювання проводили А. Боголюбов, А. Жменька, В. Зарубін, В. Коробейніков, А. Мишкіс, Г. Рузавін, А. Самарський та ін.

За узагальненим визначенням, математичне моделювання – це галузь знань, де плідно поєднуються фундаментальні дослідження з математики, інформатики, із застосуванням інших наук (Маценко, 2014).

Історія методології математичного моделювання переконливо доводить, що вона може й повинна бути інтелектуальним ядром інформаційних технологій всього процесу інформатизації суспільства (Самарський і Михайлов, 2001).

Аналізуючи дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, можна зробити висновок, що зі зміною парадигми освіти змінюється сутність професійної підготовки вчителя математики в умовах профільної школи.

Отже, за вимогою інформаційного суспільства, майбутній педагог повинен бути підготовленим до інтегрованого використання інформаційних і педагогічних технологій, що є важливою передумовою досягнення високих показників у майбутній педагогічній діяльності.

Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень можемо констатувати, що інтегроване використання методів математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для забезпечення ефективного формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи не було предметом педагогічного дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному підтвердженні ефективності майстер-класу використання методів математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу у профільних школах.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**.

1. Теоретично обґрунтувати й розробити майстер-клас із використання методів математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в профільних школах.

2. Експериментально дослідити ефективність проведення майстер-класу використання методів математичного моделювання в прикладних

галузевих дослідженнях для формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в профільній школі.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення наукових літературних джерел; емпіричні – анкетування, тестування, опитування майбутніх магістрів математики для визначення готовності до технологізації освітнього процесу в профільній школі з використанням математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу наукових джерел нами було розроблено майстер-клас із використання математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях для формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в профільній школі.

Процесу формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу у профільній школі сприяє впровадження методів математичного моделювання та інформаційних технологій у прикладних галузевих дослідженнях. Методи математичного моделювання дозволяють розв'язувати в освітньому процесі задачі, що підтверджують відповідність якісних професійних показників складовим компонентам професійної готовності. Їх ми можемо диференціювати на рівні: початковий, середній, достатній, високий. Початковий рівень передбачає інтуїтивне уявлення про організацію прикладного галузевого дослідження й сутність наукового методу пізнання. Середній рівень пов'язаний із базовими уявленнями про методологію наукової діяльності, що спираються на відповідні теоретичні положення і дозволяє їх практично використовувати у вирішенні професійних завдань. Достатній (продуктивний) рівень пов'язаний із досить повними уявленнями про методологію наукової діяльності, забезпечує компетентнісну здатність до організації наукового дослідження на основі математичного моделювання. Високий (професійно-творчий) рівень вимагає комплексного інтегрованого застосування наукової методології, інтегрованого поєднання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів, забезпечує компетентнісну здатність до організації наукового дослідження на основі математичного моделювання з творчим проектуванням експериментальних досліджень. Диференційна рівнева характеристика використовується для отримання якісних і кількісних прогнозів професійної готовності майбутніх учителів математики в умовах магістерської підготовки до технологізації освітнього процесу в профільній школі.

У процесі математичного моделювання дидактично визначені три основні етапи:

- *формалізацію*, тобто безпосередню побудову математичної моделі, переклад прикладної задачі на мову математичних символів і операцій;

- *розв'язання задачі* всередині моделі здійснюване на основі використання теоретичних знань, виконання математичних перетворень або застосування математичного апарату прикладного програмного забезпечення;

- *інтерпретацію* отриманого в межах математичної моделі розв'язання, тобто переклад його на мову вихідної прикладної задачі.

У результаті використання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях математика є основою дослідницького апарату, про який студенти не тільки мають певні уявлення, а й повинні бути здатними до використання у вирішенні професійних завдань, які є актуальним у профільних школах. Таким чином, відображаючи структури реальних процесів і об'єктивно виконуючи важливу методологічну роль у науковому пізнанні, математичні моделі можуть виступати та як ефективний засіб навчання основ його методології у профільній школі.

Для майбутніх магістрів математики можна природним чином інтегрувати предметний зміст із математичним моделюванням тією мірою, якою це необхідно для розвитку дослідницьких умінь. У результаті мають бути створені передумови для усвідомленого засвоєння учнями зв'язків між різними рівнями уявлення методології за рахунок послідовного переходу від реального процесу до концептуальної моделі, а потім – до математичної моделі, її дослідження за допомогою математичних засобів і встановлення світоглядного сенсу моделі, її ролі в пізнанні.

Виділення лінії моделей в окрему змістово-методичну лінію навчального предмету математики в профільній школі в системі магістерської підготовки нероздільно пов'язане з новим поглядом на традиційні модулі. Йдеться про те, що базові поняття й факти (наприклад, поняття і факти математичного аналізу) можуть розглядатися як засоби математичного моделювання.

Можемо сказати, що магістр математики володіє компетентністю в галузі математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях, якщо він готовий вирішувати практичні та прикладні завдання засобами математики і з достатньою методичною готовністю включити учнів у цей вид математичної діяльності в умовах профільної школи. Дана готовність супроводжується високою мотивацією до оновлення відповідних знань і вмінь (як у змісті предметної області, так і в методиці викладання), потреба в розвитку інтелектуально-творчого потенціалу, психологічну установку на плідну співпрацю (з учнями і колегами) в сфері побудови, аналізу й інтерпретації математичних моделей різних процесів і явищ.

Використання математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях в умовах профільної школи може бути представлена такими компонентами експериментального навчання, які опрацьовані у процесі проведення майстер-класу: арифметико-алгебраїчний компонент; логіко-

алгоритмічний компонент; геометричний компонент; аналітичний (теоретико-функціональний) компонент; стохастичний компонент.

Арифметико-алгебраїчний компонент реалізується, наприклад, у вигляді традиційних текстових задач, що вирішуються «арифметичним способом» (тобто безпосереднім обчисленням значення показника за допомогою виконання арифметичних дій без запису рівнянь) або алгебраїчним шляхом: складання рівнянь або їх систем, і їх розв'язання з використанням алгебраїчних перетворень. Важливим і актуальним видом таких завдань є завдання з економіки, фінансової задачі, аудиту, моніторингу й валідації технологічних процесів та ін. Зауважимо, що у процесі вирішення цих самих завдань реалізується і логіко-алгоритмічний компонент, зокрема конструюється ланцюжок логічних умов, зв'язків і алгоритмічних дій, що призводять до вибудовування плану розв'язання.

Геометричний компонент реалізується за допомогою розв'язання задач «прикладної геометрії».

Аналітичний (теоретико-функціональний) компонент широко представлений завданнями на читанням графіків, побудови графіків і виявлення властивостей досліджуваних залежностей, завданнями на знаходження найбільших і найменших значень величин, завданнями оптимізації.

Стохастичний компонент представлений найпростішими завданнями на аналіз експериментальних даних (аналіз емпіричних розподілів) і обчислення ймовірностей випадкових подій на основі відповідної моделі ймовірності (класичної, статистичної, геометричної) з використанням теоретико-методологічного підґрунтя наукових джерел (Нахман, 2017).

У нашому дослідженні використання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи – це мета та результат спеціально організованого експериментального навчання в системі професійної підготовки, спрямованого на формування у студентів цілей, мотивів, системи знань, умінь і навичок до творчого використання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях, під час педагогічних практик і в майбутній професійній діяльності в умовах технологізації освітнього процесу у профільній школі, що знаходить відображення в мотиваційній, інтелектуальній та предметно-практичній сферах діяльності особистості. Формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи ми будемо трактувати як системну особистісну професійно-компетентісну характеристику, яка забезпечить успішну професійну діяльність майбутнього фахівця і включає в себе мотиваційний, операційно-діяльнісний, когнітивний, компетентнісний, оцінно-рефлексивного компоненти.

Нами проведено експериментальне дослідження щодо використання магістрантами другого року навчання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях.

Використовуючи систему тестових завдань та анкет, ми змогли відобразити структуру компонентів та критеріїв і зміст показників, за якими діагностувався рівень сформованості готовності.

Під час констатувального експерименту ми проаналізували рівні сформованості готовності студентів до технологізації освітнього процесу в профільній школі, використовуючи математичне моделювання в прикладних галузевих дослідженнях (див. табл. 1). У ході констатувального експерименту у студентів виявлено домінуючий початковий і середній рівні готовності до використання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях. Було оцінено показники рівнів готовності. Використовували завдання різного ступеня складності й характеру: репродуктивні, проблемні та пошукові.

Таблиця 1

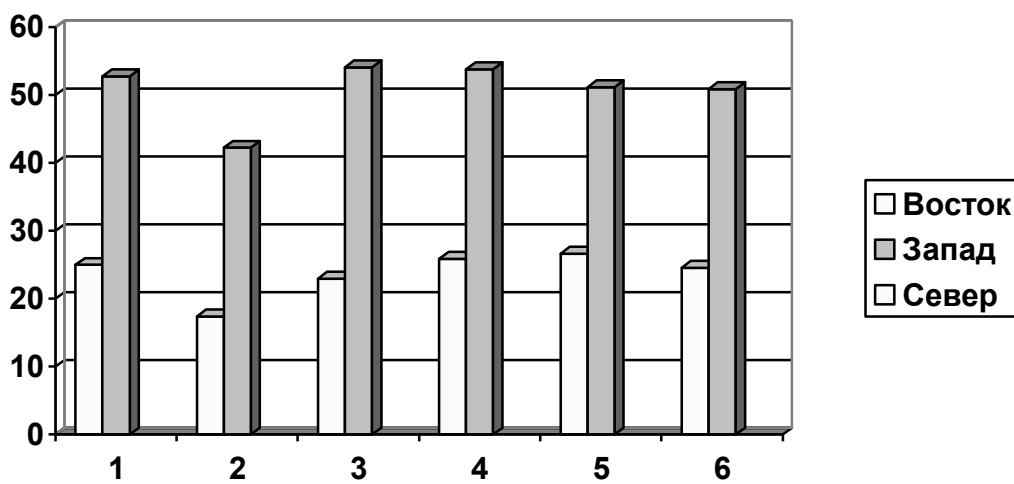
Рівні сформованості готовності до технологізації освітнього процесу в профільній школі, використовуючи математичне моделювання в прикладних галузевих дослідженнях

Рівні готовності	Структурні компоненти готовності до технологізації освітнього процесу в профільній школі (у відсотках)									
	Мотиваційний		Когнітивний		Операційно-діяльнісний		Компетентнісний		Оцінно-рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Початковий	31	28	37	26	39	27	26	20	48	35
Середній	29	25	31	24	31	23	41	28	32	26
Достатній	21	28	20	33	19	27	11	24	11	18
Високий	19	19	12	17	11	26	22	28	9	24

**Примітка* КГ – контрольна група, ЕГ – експериментальна група.

До програми експериментального навчання з використанням майстер-класу у процесі формування експерименту входило дослідження мотиваційного (ступінь прояву позитивної мотивації до використання математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях та сформованості цілей щодо його використання в майбутній професійній діяльності), операційно-діялісного (основні вміння й навички організації та впровадження використання математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях під час вивчення предметів профільної школи освітньої галузі «Математика»), когнітивного (рівень засвоєння теоретичних основ математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях та знання дидактичних засад його використання в освітньому процесі

профільної школи з математичних дисциплін), компетентнісного (здатність майбутнього вчителя усвідомлено здійснювати професійну діяльність на основі використання математичного моделювання в прикладних галузевих дослідженнях), оцінно-рефлексивного компонентів (визначає рівень власної значущості, розвитку власної самооцінки, самореалізації, стан спрямованості особистості майбутнього фахівця на усвідомлення своєї науково-дослідницької діяльності і самого себе як її суб'єкта), що забезпечують єдність процесуальної та змістової сторін освітнього процесу в умовах профільної школи.



1 – мотиваційний 2 – когнітивний 3 – операційно-діяльнісний 4 – оцінно-рефлексивний 5- компетентнісний 6 – показник контрольного тестування



контрольні групи



експериментальні групи

Рис. 1.1. Діаграма змін рівнів готовності за результатами дослідження у контрольних та експериментальних групах (у %)

Діаграма показує різницю рівнів компонентів загальної готовності в контрольних та експериментальних групах, за результатами експериментального навчання і також висвітлює виявлену позитивну динаміку формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи в експериментальній групі студентів, за результатами контрольного тестування зменшилася кількість студентів із початковим і середнім рівнем на 21 % і збільшилася кількість студентів із достатнім на 30 % і високим рівнем – на 28 %.

Висновки. Аналіз результатів експериментального дослідження з формування готовності до технологізації освітнього процесу в профільній школі засобами використання математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях свідчить про ефективність та доцільність

упровадження в освітній процес закладів вищої освіти майстер-класу з використання математичного моделювання для формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в умовах профільної школи.

За результатами експериментального дослідження щодо впровадження майстер-класу з використання математичного моделювання у прикладних дослідженнях виявлено позитивну динаміку формування професійної готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу у профільній школі в експериментальній групі студентів.

Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі є розробка комплексу інноваційних методик для оптимізації формування готовності майбутніх магістрів математики до технологізації освітнього процесу в профільній школі.

ЛІТЕРАТУРА

- Вербицький, В. (2010). Технологізація навчально-виховного процесу в позашкільному освітньому просторі як принцип виховання особистості. *Рідна школа*, 10, 12-18 (Verbytskyi, V. (2010). Technologization of educational process in extracurricular educational space as a principle of personality education. *Native school*, 10, 12-18).
- Єрмакова, І. П. (2011). Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності: результати дослідження. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, Вип. 1(33)*, 109-112 (Yermakova, I. P. (2011). Preparation of the future teacher of social sciences for use of research technology in professional activity: results of research. *Scientific Bulletin of the Mykolayiv State University named after V. O. Sukhomlinsky. Series: Pedagogical Sciences, Issue 1 (33)*, 109-112).
- Маценко, В. Г. (2014). *Математичне моделювання: навчальний посібник*. Чернівці: Чернівецький національний університет (Matsenko, V. H. (2014). *Mathematical Modeling: A Tutorial*. Chernivtsi: Chernivtsi National University).
- Мышкис, А. Д. (2007). *Элементы теории математических моделей*. Изд. 3-е, исправленное. М: КомКнига (Myshkis, A. D. (2007). *Elements of the theory of mathematical models*. Ed. 3rd, corrected. M: KomKnig).
- Нахман, А. Д. (2017). Компетенция математического моделирования в контексте современной образовательной парадигмы. *Научное обозрение. Педагогические науки*, 3, 71-79 (Nakhman, A. D. (2017). The competency of mathematical modeling in the context of the modern educational paradigm. *Scientific review. Pedagogical Sciences*, 3, 71-79).
- Самарский, А. А., Михайлов, А. П. (2005). *Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры*. 2-е изд. испр. М.: ФИЗ.-МАТ. ЛИТ (Samarskii, A. A., Mikhailov, A. P. (2005). *Mathematical Modeling: Ideas. Methods. Examples*. 2nd ed. M.: PHYS.-MAT. LIT).
- Самарский, А. А., Михайлов, А. П. (2001). *Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры*. М.: ФИЗ.-МАТ. ЛИТ (Samarskii, A. A., Mikhailov, A. P. (2001). *Mathematical modeling. Ideas. Methods. Examples*. M.: PHYS.-MAT. LIT).

Советов, Б. Я., Яковлев, С.А. (2001). *Моделирование систем: Учеб. для вузов*. М.: Высш. шк. (Sovetov, B. Ya., Yakovlev, S. A. (2001). *Systems Modeling: Tutorial for universities*. M.: Higher. shcool).

РЕЗЮМЕ

Рудык Анна. Мастер-класс по математическому моделированию в прикладных отраслевых исследованиях для формирования профессиональной готовности магистров математики к технологизации образовательного процесса в профильной школе.

В статье отражена организация математического моделирования в прикладных отраслевых исследованиях для формирования профессиональной готовности будущих магистров математики к технологизации образовательного процесса в профильной школе. Реализована цель, которая заключается в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении целесообразности использования методов математического моделирования в прикладных отраслевых исследованиях для обеспечения эффективного формирования профессиональной готовности будущих магистров математики к технологизации образовательного процесса в условиях профильной школы. Используются следующие методы исследования: анализ, синтез, обобщение научных литературных источников; эмпирические – анкетирование, опросы. Теоретически обоснована и экспериментально проверена целесообразность использования математического моделирования в прикладных отраслевых исследованиях для обеспечения формирования готовности будущих магистров математики к технологизации образовательного процесса в профильной школе. Установлено, что использование математического моделирования в прикладных отраслевых исследованиях формирует профессиональную готовность будущих магистров математики к технологизации образовательного процесса в условиях профильной школы.

Ключевые слова: технологизация, образовательный процесс, математическое моделирование, прикладные исследования, профессиональная готовность, будущие магистры математики, профильная школа.

SUMMARY

Rudyk Anna. Workshop on mathematical modeling in applied field research for formation of professional readiness of the masters of mathematics to technologization of the educational process in the profile school.

The article deals with organization of mathematical modeling in applied field research for formation of professional readiness of future masters of mathematics to technologization of the educational process in the profile school. The goal is realized, which consists in the theoretical substantiation and experimental confirmation of the expediency of using mathematical modeling methods in applied industry studies, is implemented to ensure the effective formation of future mathematics masters' readiness for technologization of the educational process in the profile school.

Methods of research are used: theoretical – analysis, synthesis, generalization of scientific literary sources; empirical – questionnaires, surveys. The expediency of using mathematical modeling in applied field research for formation of professional readiness of future masters of mathematics to technologization of the educational process in the profile school is theoretically substantiated and experimentally verified. It is established that the use of mathematical modeling in applied field research forms professional readiness of future masters of mathematics to technologization of the educational process in the conditions of a profile school.

The analysis of the results of the experimental study on the formation of readiness for technologization of the educational process in a specialized school by means of the use of mathematical modeling in applied industry studies shows the effectiveness and expediency of introducing into the educational process of higher education institutions a workshop on the use of mathematical modeling for the formation of professional readiness in the profile school.

According to the results of experimental research on introduction of a workshop on the use of mathematical modeling in applied research, positive dynamics of formation of professional readiness of future masters of mathematics to technologicalization of the educational process in a profile school in a pilot group of students has been revealed.

Key words: *technology, educational process, mathematical modeling, applied research, professional readiness, future masters of mathematics, profile school.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.132

Марія Бикова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0386-1856

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/117-130

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Предметом дослідження є толерантність як одна з характеристик особистості та пріоритетна проблема виховання в закладах дошкільної освіти. Метою виступає аналіз сучасних підходів до проблеми толерантності, визначення завдань та напрямів формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти. У статті використані методи теоретичного аналізу наукових джерел з проблеми дослідження, також застосовано метод систематизації, порівняння, узагальнення спеціальної літератури. Автор охарактеризував основні завдання формування толерантності, визначив принципи, критерії та показники педагогічної толерантності, запропонував методичний комплекс для формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: толерантність, інтолерантність, стереотипи, прийняття іншого, особистість, індивідуальність, відмінності, дошкільники, формування.

Постановка проблеми. Проблема толерантності, побудова гармонійних, неконфліктних відносин між людьми і групами людей вже давно є однією з пріоритетних проблем сучасності. А толерантність, як одна з характеристик особистості, значною мірою впливає не тільки на розвиток соціального клімату, міжособистісні відносини, політику, але й виявляється найбільш актуальним завданням для розвитку сучасної людини та її виховання. Сьогодні вимагає особливої уваги питання формування та розвитку толерантності. Ще 16 листопада 1995 року держави-члени Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури прийняли Декларацію прав толерантності, де надали наступне визначення терміну «толерантність»: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження й самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможливує досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру» (Декларація принципів толерантності, 1995).

Що стосується нашої країни, то ознаками надзвичайної актуальності проблеми толерантності можна вважати те, що останнім часом ми все

частіше зіткаємося з негативними проявами людської особистості, а саме з недобррозичливістю, неприязністю, розлюченістю, агресивністю. У сім'ю і школу проникають настрої нестерпності та культурного егоїзму. Ці тенденції негативно впливають на процес становлення особистості дітей, починаючи з періоду відвідування закладів дошкільної освіти, формування їх духовності й залучення до загальнолюдських цінностей. Таким чином, ми вважаємо, що толерантність виявляється актуальною задачею розвитку сучасної людини та її виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи літературу з обраної проблеми, ми зіткнулися з великою кількістю визначень толерантності. На нашу думку, найбільш загальним розумінням толерантності є наступне: «толерантність – це гармонія в різноманітті» (Бондирева та Колесов, 2011). Прагнення досягти цієї гармонії, рівноваги, життєвого балансу між досить різними «елементами» нашого життя є найважливішим критерієм толерантності.

З точки зору педагогіки є визначення, що викликають певні суперечності, тому що толерантність розуміється як терпимість до інакості інших (Вахабова та Гузаєва, 2006, с. 12). Саме поняття терпимості, що походить від слова «терпіти», вже означає неприйняття. Відповідно, терплю – це не припускаю, але змушений погоджуватися і приймати, оскільки так вимагають норми співіснування. На нашу ж думку, справжня толерантність – це ставлення до іншого як до рівного, що має всі права, у тому числі і право бути не таким як усі.

Характеризуючи сучасність як епоху глобальної кризи – політичної, екологічної, моральної тощо дослідники проблеми толерантності відзначають у ній прямо протилежні якості. Але всі дослідники впевнені в необхідності подолання інтолерантності як антиподу толерантності.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі сучасних підходів до проблеми толерантності, визначенні завдань та напрямів формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти.

Методи дослідження: у процесі наукового дослідження ми використовували теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, також застосовано метод систематизації, порівняння, узагальнення спеціальної літератури.

Виклад основного матеріалу. Толерантність сьогодні стала умовою гармонійного життя в суспільстві. Саме тому й виникла необхідність виховувати молоде покоління за правилами толерантності. У змісті поняття «толерантність» А. Г. Асмолов (Асмолов, 2000, с. 7) виділяє три основні аспекти: один пов'язує дане поняття зі стійкістю, витривалістю, інший – із терпимістю, третій – із допуском, допустимістю, допустимим відхиленням. Толерантність – «... це взаємна свобода, яку люди використовують, щоб вірити й говорити те, що їм здається істиною, таким чином, що вислів кожним своїх вірувань і думок не несе ніякого насильства, але, навпаки, є

спільним із сутністю світу» (Conche, 1993, с. 77). Воно включає повагу до людської гідності, яка не допускає ставлення до людини як до засобу.

Термін «толерантність» (від лат. *Tolerantia*) походить від латинського дієслова *tolero* – «нести, тримати», а також «переносити, зберігати, годувати, залишатися». Початкове значення *tolero* – «нести, тримати» в руках якусь річ. Отже, все те, що ми тримаємо в руках або несемо протягом життя, вимагає від нас зусиль і вміння «виносити», страждати, терпіти. Все це – наша «витривалість» по відношенню до несприятливого зовнішнього впливу, терплячість. З іншого боку, значення слова *tolero* – «годувати, жити» і дієслова *tollo* – «вважати своєю дитиною, виховувати, плекати» безпосередньо пов'язує його з ідеєю підживлення або «виховання» людини і, у кінцевому рахунку, «освіти» особистості. Більш того, на думку М. Миріманової, толерантність – це, у першу чергу, вихованість, що вимагає самообмежень і дозволяє ставитися до іншого (іншого, ніж я) з позиції рівності (Міріманова, 2002, с. 104). Толерантність передбачає прийняття іншого таким, яким він є.

У психології толерантність – поняття багатоаспектне і може розглядатися як з позицій особистості, її установок, цінностей, так і з точки зору виховання, розвитку. Толерантність у нашому розумінні – це, з одного боку, мета і результат виховання, що супроводжується формуванням певних соціальних установок, а з іншого – цінність і якість особистості, що виявляється в поведінці та вчинках.

Р. В. Бріслейн (Шрейдер, 1990, с. 8) розглядає толерантність як якість особистості, що протиставляється стереотипності й авторитаризму. Вона вважається необхідною умовою успішної адаптації до нових несподіваних умов. Надто спрощуючи явища навколишнього світу, люди з несформованою толерантністю виявляють категоричність, виявляються нездатними до змін.

Незважаючи на надто сильні відмінності в оцінці толерантності, усіх учених об'єднує впевненість щодо необхідності боротьби з її антиподом, інтолерантністю, яка зустрічається в різноманітних формах у нашому житті.

Проаналізуємо сутність терміну «інтолерантність».

У тлумачному словнику Т. Ф. Єфремової інтолерантність трактується як несхильність до компромісу; нетерпимість, агресивність, деструктивність (Єфремова, 2000). Окремо розглядається інтолерантність етнічна (від лат. *Intolerantia* непереносимість, нетерпимість) – 1) властивість етнічної спільності або окремого його представника, що характеризується неприйняттям або запереченням культури, традицій, цінностей, поведінкових і комунікативних моделей, способу життя тощо. У словнику синонімів інтолерантність визначають як іменник, який має два синоніми: нестерпність та нетерпимість (Трішин, 2013).

Інтолерантне ставлення – це, насамперед, агресивне конфліктне ставлення. Проявів інтолерантності існує безліч, зокрема, виділяється десять різновидів її виявлення, що різняться за предметом нетерпимості: образи,

глузування, виявлення зневаги; негативні стереотипи, упередження, забобони, засновані на негативних характеристиках; етноцентризм (оцінка оточуючих через призму цінностей свого етносу, які розглядаються як еталонні для всіх інших людей і культур); пошук ворога (перенесення провини за нещастя і проблеми на інші групи); переслідування, залякування, погрози; расизм, націоналізм, експлуатація, фашизм; ксенофобія у формі етнофобії, мігрантофобії (неприятність до представників інших груп і культур, переконання в тому, що «чужаки» завжди шкідливі для суспільства); паплюження релігійних і культурних пам'яток; вигнання, репресії; релігійне переслідування (Ростовцева, 2012, с. 13).

Велике значення у формуванні толерантності дітей відводиться педагогам. Звідси виникає проблема аналізу толерантності в педагогічному розумінні. Ми визначаємо толерантність у педагогічному розумінні як спілкування вчителя і учнів, що побудоване на створенні оптимальних умов, які сприяють формуванню у вихованців культури спілкування, поваги до індивідуальності особистості, здатності вільно висловлювати власну думку. Толерантний педагог характеризується головним чином тим, що він не сприймає відмінність як недолік, що є характерним для загальної маси людей.

В основі процесу виховання закладена ідея добровільно та свідомо обраного ставлення щодо поведінки та вчинків іншого, тобто толерантність. У цьому випадку толерантність передбачає терпіння більш сильного, досвідченого (вихователя) до більш слабкого (вихованця), що включає вміння управляти власною поведінкою і навчати вихованця за допомогою «зразка власної поведінки». Виховання як процес взаємодії, а не впливу, неодмінно пов'язаний із толерантністю, а саме з терпінням і терпимістю, але не всього, що завгодно, а лише того, що дає підставу для роздумів та розвитку. Це є навчання таких способів поведінки і реагування, які не завдають шкоди іншому, але враховують саме цього іншого (Міріманова, 2002, с. 104).

Психологи вважають, що найкращий вік для початку цілеспрямованого формування толерантності – це старший дошкільний вік. Підставами для цього виступає початок активного розвитку особистості, саме в цей період закладаються ціннісні основи світогляду. Отже, ми вважаємо, що проблему толерантності доцільно віднести до виховної, а задачу формування толерантності – не тільки до актуальних задач, а й до основних напрямів виховання.

На жаль, починаючи з дитячого садка, від малосвідомої дитини вже можна почути зневажливі й агресивні висловлювання в бік його товариша по іграх, який відрізняється зовнішністю, манерою поведінки, мовою. Саме з цього часу – періоду неусвідомленого наслідування й копіювання поведінки батьків і починаються перекося спочатку просто у свідомості, вихованні, а потім і в розвитку толерантної свідомості особистості.

Проаналізуємо основні чинники розвитку інтолерантності.

По-перше, це нерозуміння на рівні мови, яке створює найголовніші труднощі і бар'єри у процесі взаємодії. І справа тут у тих «суб'єктивних» сенсах, які мають певні слова і вислови для різних народів та їх культур, не кажучи вже про те, що в деяких мовах до певних семантичних виразів не можливо добрати аналогів в інших мовах.

По-друге, це відмінності в зовнішності та характері. Психологічне коріння неприйняття іншого в даному випадку слід шукати в завищеній самооцінці та надмірному егоїзмі. Слід зазначити, що «розумний» егоїзм – це цілком здорове явище, притаманне кожній людині, оскільки для особистості немає нічого ціннішого, ніж вона сама, така, яка є. Звідси, всі, хто відрізняються, викликають почуття поблажливості, зневаги, можливо, огиди, і це найм'якші з тих форм відносин, які можуть перерости в повне заперечення права особистості іншого на існування.

Третя причина ховається у стереотипах і «сценаріях» поведінки (за Е. Берном), що були прищеплені нам із дитинства. Як приклад можна навести відомі ідіоми: «все цигани – злодії і шахраї», «у слов'ян «широка» душа». Стереотипи виконують, з одного боку, заспокійливу функцію, а з іншого, – полегшують розуміння того, що іноді важко зрозуміти на рівні здорового глузду.

Четверта причина, що тісно пов'язана з іншими, – нерозуміння, що стосується різних аспектів існування людей інших національностей. Нерозуміння складається з протиріччя, що виникає між тими установками, цінностями, традиціями, які є елементами засвоєної культури й особливостями культурного і духовного життя інших людей. Нерозуміння ми часто використовуємо як певний захисний механізм, коли інтелектуальних можливостей не вистачає, чи їх немає зовсім, або людина просто не бажає докладати зусилля, які потрібні для пізнання і розуміння нового. Заперечувати, уникати або засуджувати більш просто і комфортно, аніж застосовувати інтелектуальні зусилля задля усвідомлення та пояснення «нестандартної» поведінки іншої людини. Подібне нерозуміння може призвести до крайньої форми – заперечення можливості існування іншого, і виявлятися, наприклад, у знищенні цілих народів і націй, що переконливо продемонструвала нам історія людства навіть у прогресивних ХХ та ХХІ століттях (Ростовцева, 2012, с. 13).

Серед провідних завдань формування толерантності в дітей дошкільного віку ми визначаємо такі:

- ознайомлення та прищеплення навичок культури спілкування, що є одним із найважливіших у закладах дошкільної освіти та за їх межами;
- розуміння і прийняття загальнолюдських цінностей (культурних, моральних, соціальних), які близькі і зрозумілі різним народам. Дітям слід пояснювати, що неповага до будь-якої культури не сприяє порозумінню між людьми, а тільки підвищує рівень конфліктності;

- поширення ідей та ідеалів толерантності;
- розвиток незалежного критичного мислення з урахуванням моральних загальнолюдських цінностей;
- формування шанобливого ставлення до людей;
- робота над практичним умінням будувати ефективне спілкування зі школярами різних національностей і релігій.

Система освіти, починаючи з дошкільної, повинна бути спрямована на передачу дітям глибоких знань про народи, культури і традиції, що, у свою чергу, сприяє вирішенню проблеми виникнення в дітей нетерпимості та забобонів.

У Декларації прав толерантності зазначено, що найефективнішим засобом запобігання проявам нетерпимості є виховання. Виховання в дусі толерантності починається з прищеплення людям знань про їхні права та свободи з метою забезпечення їхньої реалізації та зміцнення прагнення кожного до захисту прав інших. Політика та програми в галузі освіти повинні сприяти покращенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними та мовними групами й націями.

У закладі дошкільної освіти створено максимум потенційних можливостей для толерантного виховання дітей, бо саме тут є дуже важлива перевага – дитяче співтовариство, у якому дитина може ознайомитися та навчитися сприймати різноманітність дітей. Таке середовище формує готовність дитини до гуманної, толерантної поведінки. Завдання педагога – навчити дитину толерантно поводитися та спілкуватися. Заняття повинні будуватися на гуманістичній позиції, суб'єкт-суб'єктному підході у взаємодії з дітьми, що передбачає: свободу висловлювань і поведінки дитини в різних формах педагогічного процесу; вияв взаємних оцінок і суджень як дорослого, так і дитини з різних приводів, надбання в процесі такої взаємодії індивідуального досвіду; недопущення будь-яких насильницьких чи жорстких заходів, що обмежують поривання і бажання дітей.

Проаналізувавши основні напрями формування толерантності в дітей дошкільного віку ми визначили, що найбільш продуктивно цю проблему можна вирішити через:

- формування уявлень дитини про себе як унікальну, самоцінну, неповторну особистість;
- розвиток уявлень про інших людей на підставі визначення схожих та відмінних рис;
- повідомлення знань про навколишній світ відповідно до базисної програми;
- усвідомлення дітьми власних можливостей та їх розвиток;
- усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, виявлення критичності;
- усвідомлення прав і обов'язків щодо себе та інших людей;

- формування вміння відстоювати свої права і зважати на права інших;
- визначення разом з дітьми правил і норм людського спілкування;
- уміння давати оцінку власним вчинкам і вчинкам інших;
- уміння робити вибір, приймати рішення;
- прислухатися до думки інших і безконфліктно вирішувати виникаючі проблеми;
- поглиблення розуміння значущості і цінності життя кожної людини.

Наступним кроком нашого дослідження було створення комплексу методів і прийомів для формування толерантності дітей у закладах дошкільної освіти. Оскільки провідним видом діяльності в дітей дошкільного віку є гра, то і формувати толерантність у дошкільнят найкраще за допомогою гри. З цією метою доцільно проводити систему заходів. Розглянемо деякі з них.

1. Свята і заняття знайомства з культурою і традиціями як українського народу, так і інших народностей. Вивчення фольклору з метою отримання знань про різноманітність народів.

2. Рольові ігри на опанування прийомів толерантного спілкування.

3. Виховні бесіди. Орієнтовні теми для обговорення: «Про дружбу», «Про доброту», «Зло в гостях», «Правила поведінки в дитячому садку», «Що таке милосердя».

4. Етичні бесіди. Пропоновані теми: «Що ти зробив, як зробив», «Що таке права, що таке обов'язки». Обговорення ситуацій гуманістичного вибору.

3. Активні ігри різних народів.

4. Народні традиції та свята.

5. Заняття за мотивами народних казок різних народів.

6. Ігри на визначення головних ознак толерантної особистості (наприклад, такі властивості людини: повага до думки інших, доброзичливість, постійна спрямованість на взаємодію, здатність зрозуміти і прийняти іншого, допитливість і чуйність, поблажливість тощо). До кожної ознаки створити педагогічну ситуацію, разом із дітьми вирішити її і таким чином закріпити не тільки теоретичні знання, а й навички практичної поведінки.

7. Ігри на подолання духу нетерпимості (інтолерантності). Для корекції поведінки при нетерпимості ми рекомендуємо застосовувати ігри та вправи, які допоможуть педагогові провести цікаве групове чи індивідуальне заняття з формування толерантності вихованців (наприклад, робота з дитиною, що виявляє нетерпимість до іншого або ж з дитиною, до якої проявляється нетерпимість). Спочатку доцільно визначити сутність поняття «нетерпимість», дізнатися, чи спостерігали діти її у спілкуванні оточуючих, що може виступати предметом нетерпимості (такі особливості дітей, як національні, релігійні, етнічні, соціальні, статеві, пов'язані з зовнішнім виглядом, пов'язані зі станом здоров'я, пов'язані з інтересами, захопленнями та звичками). Наступним

кроком є формування позитивного ставлення до людей різних національностей, релігій, людей із особливими потребами тощо. Для цього створюються проблемні ситуації та діти вирішують, як безконфліктно спілкуватися та які існують прийоми виходу з конфліктів. Розглянемо деякі з них.

«Антиподи». Педагог пропонує вихованцям назвати начебто у два стовпчика хороші й погані риси свого характеру. Після складання списку відбувається обговорення, попутно виробляючи варіанти заміщення негативних якостей на позитивні.

«Мінуси і плюси». Використовуючи той самий список рис особистості, педагог пропонує подумати дитині, у яких випадках негативні якості будуть корисні. Наприклад, нетерпимість може проявлятися, але тільки не у брехні, шкідливих звичках, зрадах, насильстві.

«Камінчик». Вихователь зазначає, що в кожній людині є певний недолік, як «камінчик, що потрапив у взуття», який заважає їй розвиватися й досягати успіхів. Педагог пропонує дитині знайти в собі таку якість, яка заважає їй нормально спілкуватися.

«Родзинка». Педагог пояснює дитині, що кожен має і найкращу якість, що дозволяє впоратися зі складними життєвими ситуаціями та пропонує відшукати ту саму «родзинку», якою дитина може пишатися.

«Правильна позиція». Педагог допомагає виробити дитині правильне ставлення до себе і до ситуації, що склалася. Важливо навчити дитину говорити собі: «Я в порядку, оточуючі теж у порядку». Такий позитивний настрій допоможе виробити адекватну позицію в спілкуванні з ким завгодно.

«Ламаємо стереотипи». Педагог пояснює, що світ не ділиться тільки на чорне і біле, на погане і хороше. Світ – багатогранний, барвистий і дивовижний. І чим різноманітнішим є внутрішній світ кожної людини, тим цікавіше жити.

«Мій ідеальний образ». Педагог пропонує назвати дитині якості, які її влаштовують, а також ті, які він бажає в собі розвинути та придбати. Визначення ідеального образу допоможе дитині намітити план подолання негативних рис характеру.

Для здійснення успішної педагогічної діяльності в напрямі формування толерантності в закладах дошкільної освіти, ми вважаємо за доцільне використовувати педагогом у процесі взаємодії наступне:

- активні ігрові технології;
- розвиток рідної мови;
- вивчення іноземних мов;
- вивчення історії;
- розширення знань про народності вихованців, їх традиції;
- використання творів мистецтва (літератури, картин, кінофільмів та ін.);
- залучення дітей до активних форм обговорення актуальних питань (участь у дискусіях, дебатах, диспутах);

- організація спільної діяльності вихованців;
- увагу педагога до досягнення дітьми сенсу тієї чи іншої поведінки, учинків;
- взаємодія педагога з сім'ями дошкільнят;
- виховна активність педагога, яка полягає в спільному відвідуванні з вихованцями культурних центрів, виставок, концертів різних національних культур тощо.

У зв'язку з цим виділяються два аспекти толерантності:

- зовнішня толерантність (до інших) – переконання, що вони можуть мати свою позицію, здатні бачити речі з інших (різних) точок зору, з урахуванням різних факторів;

- внутрішня толерантність (як гнучкість, як ставлення до невизначеності, ризику, стресу) – здатність до прийняття рішень і міркувань над проблемою, навіть якщо не відомі всі факти і можливі наслідки (Мириманова, 2002).

Спираючись на визначення толерантності, аналіз її сутності, ураховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, дослідження С. В. Бобінової та І. Г. Сухопари (Сухопара, 2002; Бобінова, 2001) ми визначили такі критерії та показники толерантності:

- знання про навколишній світ;
- упевненість у собі – адекватна самооцінка своїх вчинків, дій, власних сил і здібностей;
- відповідальність за свої вчинки і дії;
- доброзичливість і чуйне ставлення до навколишнього світу;
- емпатія (здатність співпереживати, співчувати, співпереживати, емоційно оцінювати події);
- рефлексія – здатність усвідомлювати, осмислювати свої дії та вчинки, знання індивідуальних особливостей, достоїнств і недоліків;
- відсутність тривожності, страху;
- витримка, самовладання (володіння собою, вміння керувати емоціями, вчинками);
- здатність прощати;
- вміння слухати, вислуховувати інших;
- екстравертність, комунікабельність;
- вміння знаходити шляхи порозуміння та злагоди, вирішувати суперечливі питання та конфліктні ситуації без агресії й силового впливу;
- здатність зрозуміти іншого і шанобливо до нього ставитися;
- відмова від домінування й насильства;
- почуття власної гідності;
- визнання за іншим права мати свою точку зору і можливість вільно її висловлювати;

- стійкість особистості (емоціональна стабільність, доброзичливість, ввічливість, терпіння, соціальна відповідальність, самостійність, соціальна релаксація);

- емпатія (чуттєвість партнера, високий рівень співпереживання; екстравертність, здатність до рефлексії);

- дивергентність (відсутність стереотипів, гнучкість мислення, критичність мислення);

- мобільність поведінки (відсутність напруги в поведінці, відсутність тривоги, уміння знайти вихід зі складної ситуації, автономність поведінки);

- соціальна активність (соціальна самоідентифікація, соціальна адаптація, креативність, соціальний оптимізм, ініціативність).

Виходячи з вищесказаного, ми пропонуємо власне визначення принципів педагогічної толерантності, яке розглядаємо як основні вимоги до діяльності педагога, вихідні положення, якими керується вихователь у процесі формування толерантності дітей, а саме у визначенні його змісту, створенні педагогічних умов, форм організації спільної діяльності, методів та засобів тощо.

Провідними принципами педагогічної толерантності ми вважаємо такі:

- відмова від насильства як неприйняттого засобу залучення дитини до будь-якої ідеї;

- добровільність вибору вихованця, акцент на щирості його переконань, «свобода совісті». Ідея толерантності може стати своєрідним орієнтиром, свого роду прапором руху, що об'єднує однодумців. При цьому не слід засуджувати або звинувачувати тих, хто не приєднався до «освічених»;

- уміння примушувати себе, не примушуючи інших. Страх і примус ззовні не сприяють стриманості й терпимості, хоча в якості виховного фактора в певний момент дисциплінують людей, формуючи певні звичаї;

- підпорядкування законам, традиціям і звичаям, це сприяє задоволенню суспільних потреб. Підпорядкування законам, а не волі конкретної людини чи більшості є важливим фактором розвитку й руху в потрібному напрямку;

- прийняття іншого, який може мати відмінності за різними ознаками – національними, расовими, культурним, релігійним тощо. І, звичайно, керуватися золотим правилом моральності: як ви бажаєте, щоб з вами поводитися люди, так само поведіться і ви з ними. Толерантність кожного сприяє рівновазі та цілісності всього суспільства (Міріманова, 2002, с.104).

Проблема виховання толерантності дитини повинна об'єднати зусилля багатьох людей, насамперед, фахівців різних напрямів і рівнів – психологів, педагогів, вихователів, керівників, рядових фахівців, а також представників різних вікових груп (дітей і підлітків, дорослих і молодь). Особлива роль належить батькам. Ми пропонуємо педагогічні поради для уважних батьків

щодо виховання дитини в традиціях толерантності: навчіться слухати дитину й чути її; навчіться знімати емоційну напругу дитини; дозволяйте дитині виражати емоції, у тому числі й негативні; приймайте і любіть дитину такою, якою вона є; дитина буде слухатися і виконувати вимоги лише в тому випадку, якщо вони розумні; дитина буде відкритою до світу і толерантною, якщо у своїй сім'ї вона буде від народження відчувати доброту і повагу, розуміння і спокій; бути толерантним – це значить сприймати світ у всьому багатстві та розмаїтті. Навчайте дітей бути саме такими, і тоді в них не буде ворогів і перешкод для спілкування.

Під час використання комплексу методів, запропонованих прийомів та порад під час колективної або індивідуальної роботи з дітьми педагогам та батькам, необхідно уважно їх відбирати відповідно до мети і завдань, демонструвати гуманізм, проявляти високий рівень довіри до дітей, бути здатними прийняти їх і намагатися надати підтримку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сучасна культурна людина – це не тільки людина освічена, але й така, що володіє почуттям самоповаги й шанована оточуючими. Важливо формувати в підростаючого покоління уміння будувати стосунки з оточуючими на основі співпраці і взаєморозуміння, готовності прийняти інших людей, їх погляди, звичаї і звички такими, якими вони є. Завдання сучасного закладу дошкільної освіти полягає в тому, щоб із його стін вийшли вихованці не тільки з певним багажем знань, умінь і навичок, а й самостійні діти, що володіють толерантністю в якості основи своєї життєвої позиції. Головне, щоб виховна робота щодо формування толерантності в дітей дошкільного віку базувалася на принципах, заснованих на людяності, яка буде лежати в основі відносин між людьми й активно застосовуватися на практиці.

Основна роль у процесі формування толерантної свідомості молодого покоління, яке в майбутньому саме стане ініціатором усіх наступних змін у суспільстві, відводиться освіті. Тому однією з ключових компетенцій, що визначають інтелектуально-особистісний розвиток учнів, є готовність і здатність людини жити й конструктивно взаємодіяти в багатоформатному полікультурному світі, тобто толерантність як особлива характеристика особистості.

Серед факторів, що впливають на продуктивність процесу формування толерантності в дітей дошкільного віку, ми вважаємо за доцільне окремо виділити рівень освіти вихователів та батьків із питань толерантності, а також відзначимо, що розвиток толерантності дошкільнят стане ефективним лише в тому випадку, якщо він відбувається в емоційно врівноваженому середовищі. Це може бути підґрунтям для подальшого дослідження. На нашу думку, здатність власною поведінкою і прикладом залучити інших на позиції толерантності є вихідною для вихователів закладів дошкільної освіти і вельми важливою щодо розвитку толерантності у дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

- Асмолов, А. Г. (2000). *На пути к толерантному сознанию*. Москва: Смысл (Asmolov, A. H. (2000). *On the way to tolerant consciousness*. Moscow).
- Бережна, Я. В., Кубицький, С. О. (2013). Показники та критерії сформованості толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Вісник Національного університету оборони України*, 4, 7-10 (Berezhna, Ya. V., Kubitskyi, S. O. (2013). Indicators and criteria for the development of tolerance in young children. *Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 4, 7-10). Retrieved from: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>.
- Бобинова, С. В. (2001). Воспитание культуры толерантности у детей младшего школьного возраста. *Педагогика толерантности*, 2, 30-32 (Bobynova, S. V. (2001). Education of a culture of tolerance in primary school children. *Pedagogy of tolerance*, 2, 30-32).
- Бондырева, С. К., Колесов, Д. В. (2011). *Толерантность (введение в проблему)*. Москва: Изд-во МПСИ (Bondyreva, S. K., Kolesov, D. V. (2011). *Tolerance (introduction to the problem)*. Moscow: IPSI Publishing House).
- Бикова, М. М. (2018). Сучасні підходи до реалізації принципу полікультурності у вихованні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (79), 294-304. DOI номера 10.24139/2312-5993/2018.05 (Bykova, M. M. (2018). Just come to the realization of the principle of multiculturalism in the violated. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (79), 294-304).
- Conche, M. (1993). *La tolerance francaise et sa signification universelle*. Document de travail pour le 19 Congres mondial de philosophic. Moscou 22-28 aout. 1993. UNESCO division de la philosophic de 1 etique Paris aout. P.77.
- Декларація принципів толерантності (Declaration of Principles of Tolerance)* (1995). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_503.
- Ефремова, Т. Ф. (2000). *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык (Yefremova, T. F. (2000). *New dictionary of the Russian language. Interpretative and derivational*. Moscow: Russian language).
- Гусаева, К. Г., Вагабова, Н. М. (2006). *Толерантность: специфика проявления в современном обществе*. Махачкала (Husaieva, K. H., Vahabova, N. M. (2006). *Tolerance: the specifics of manifestation in modern society*. Makhachkala).
- Крестьянинова, Е. Н. (1997). Концепция «Культура — цивилизация» К. Леонтьева. Сб. *Философия культуры-97. Тез. докл. на российской научной конф., «Человек в культуре — культура в человеке»*. Самара: «Самарский университет» (Krestianinova, E. N. (1997). The concept of “Culture – Civilization” of K. Leontiev. *Proceedings of the Conf. Philosophy of Culture-97. Man in culture - culture in man*. Samara: Samara University Samara).
- Мириманова, М. (2002). Толерантность как проблема воспитания. *Развитие личности*, 2, 14-115 (Myrmanova, M. (2002). Tolerance as a problem of education. *Personal development*, 2, 104-115).
- Палаткина, Н. В. (2003). Формирование этнотолерантности у младших школьников. *Начальная школа*, 11, 65-72 (Palatkina, N. V. (2003). The formation of ethnic tolerance in primary school students. *Primary School*, 11, 65-72).
- Ростовцева, М. В. (2016). Проблема интолерантности в современном обществе. *Социодинамика*, 6, 13-17. DOI: 10.7256/2409-7144.2016.6.18113 (Rostovtseva, M. V. (2016). The problem of intolerance in modern society. *Sociodynamics*, 6, 13-17). Retrieved from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=18113.

- Сухопара, І. Г. (2002). Формування у молодших школярів толерантності як соціально-ціннісних якостей особистості: теоретичний аспект. *Педагогіка толерантності*, 1-2, 110-111 (Sukhopara, I. H. (2002). Formulation in young schoolchildren of tolerance as a socially-valued characteristic features: theoretical aspect. *Teacher of tolerance*, 1-2, 110-111).
- Шрейдер, Ю. А. (1990). Утопия или устроительство. *Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности*. Москва, сс. 7-25 (Shreider, Yu. A. (1990). Utopia or organization. *Global problems and universal values*. Moscow, pp. 7-25).
- Тришин, В. Н. (2013). *Словарь синонимов* (Tryshyn, V. N. (2013). *Synonym dictionary*. Retrieved from: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/synonyms-trishin/index.htm>).

РЕЗЮМЕ

Быкова Мария. Толерантность как актуальная проблема воспитания в учреждениях дошкольного образования.

Предметом исследования является толерантность как одна из личностных характеристик и приоритетных проблем воспитания в учреждениях дошкольного образования. Цель статьи – анализ современных подходов к проблеме толерантности, определение задач и направлений формирования толерантности детей в учреждениях дошкольного образования. В статье использованы методы теоретического анализа научных источников по проблеме исследования, также применен метод систематизации, сравнения, обобщения специальной литературы. Автором охарактеризованы задачи формирования толерантности, определены принципы, критерии и показатели педагогической толерантности, предложен методический комплекс для формирования толерантности детей в учреждениях дошкольного образования.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, стереотипы, принятие другого, личность, индивидуальность, различия, дошкольники, формирование.

SUMMARY

Bykova Mariia. Tolerance as an urgent problem in preschool education institutions.

One of the key competences that determine a child's intellectual and personal development is the person's willingness and ability to live and constructively interact in a multiformat multicultural world, that is, tolerance as a special characteristic of the individual.

The purpose of our study is to analyze current approaches to the problem of tolerance, to define the tasks and directions of formation of children's tolerance in preschool education institutions.

Methods of research: in the process of scientific research we have used theoretical analysis of scientific sources on the problem of research, the method of systematization, comparison and generalization of specialized literature.

Tolerance means respect, perception and understanding of the rich diversity of cultures in our world, forms of self-expression and self-identification of the human personality. Knowledge, openness, communication and freedom of thought, conscience and beliefs contribute to the formation of tolerance.

In the pedagogical sense tolerance is characterized as communication between teachers and students, which is built on the creation of optimal conditions that contribute to the formation of culture of communication among students, respect for an individual personality, the ability to express own opinions freely. It is justified that the best age to begin purposeful formation of tolerance is senior preschool age. The

reasons for this are beginning of active development of the individual, during this period value foundations of the outlook are laid. The basic factors of development of intolerance are analyzed, the leading tasks of formation of tolerance are defined, the main directions of formation of tolerance of preschool children are characterized. The set of methods and techniques for the formation of tolerance of children of preschool education institutions has been created, the criteria and indicators, the guiding principles of pedagogical tolerance have been determined.

Among the factors that influence the productivity of the process of formation of preschool children's tolerance, we consider it appropriate to identify separately the level of education of the teachers and parents on tolerance issues as well as emotionally balanced environment. This may be the basis for further research. The ability of one's own behavior and example to engage others in the positions of tolerance is essential for preschool teachers and very important for the development of tolerance of preschool children.

Key words: *tolerance, intolerance, stereotypes, adoption, personality, individuality, differences, preschool children, formation.*

УДК 101.379.82

Наталія Гречаник

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ORCID ID 0000-0003-3300-3198

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/130-141

ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження продиктована наявністю соціально значущих явищ у нашій державі, серед яких: глобальне переосмислення системи цінностей; поглиблення наявної «кризи особистості», що виявляється нестійкістю життєвих орієнтирів; переорієнтація всіх існуючих традицій, у тому числі й в освітній царині, на гуманітарний, національно-спрямований і культурний базиси; відсутністю механізмів «збереження самоцінності й ідентичності» сучасної особистості в потоці інформації, споживацьких намірів тощо. Як фундаментальна наука філософія є інструментом в отриманні відповідей на питання усвідомлення призначення, мотивів і потреб особистості, яка оволодіє культурологічною компетентністю. Аналіз родових понять («культура», «культурологія», «компетентність», «особистість») у філософському контексті й утворює «філософський аспект культурологічної компетентності особистості».

Ключові слова: *особистість, культура, культурологія, компетентність, культурологічна компетентність.*

Постановка проблеми. Глобальна гуманітарна криза привела до актуалізації проблем виховання як головної умови виживання і розвитку суспільства ХХ ст. Загальною думкою численних дослідників є переконаність, що виховання має стати засобом відвернення соціальної деградації,

установлення суспільної моральності, культури, духовності і, перш за все, людської особистості. Адже всі проблеми держави можна вирішити тільки сформувавши виховану, соціалізовану і культурну людину (Горбенко, 2015). У зв'язку з цим, формування культурологічної компетентності особистості стає пріоритетним у всіх сферах життя країни і, насамперед, у галузях «людинотворення», а саме в процесах освіти, виховання тощо. Тому з огляду на те, що формування культурологічної компетентності особистості фокусується на питаннях становлення й розвитку особистості у взаємовідносинах із соціумом і природою, то, на нашу думку, саме філософський аспект є фундаментально-значущим у пошуку ефективних шляхів культуротворчості людини.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідно відзначити, що науковцями вивчалися такі аспекти, які є дотичними до проблеми культурологічної компетентності особистості: історичні теорії людської культури як процесу еволюції досліджували І. Анохін, М. Бакунін, М. Бердяєв, Л. Карсавін, В. Кремень, С. Кривих, П. Матвієнко, Л. Рахлевська, В. Соловйов, П. Флоренський та ні.; зосередили увагу на сутнісній характеристиці культури, як явища, що є транслятором культурної сутності людини Л. Вітгенштейн, С. Гатальська, Л. Дорогова, М. Каган, М. Кордон, Л. Матвеева, Н. Миропольська, В. Орлов, В. Радкевич, О. Шевнюк та ін.; здійснювали наукові розвідки питань реалізації культурологічного підходу в площині утворення якісних особистісних характеристик Є. Баллер, Є. Бондаревська, І. Зязюн, О. Рудницька, В. Сластьонін та ін.; окремі аспекти культурологічної спрямованості підготовки майбутнього фахівця аналізували Л. Буєва, І. Луцька, В. Маслов, О. Попова, Н. Сердюк та ін.

Мета статті – здійснити аналіз трактувань основних понять досліджуваного феномена в площині філософського виміру з метою виокремлення пріоритетних позицій для уточнення сутнісної характеристики «культурологічної компетентності особистості».

Виклад основного мареліалу. Як відомо, філософія в перекладі з грецької – «любов до мудрості», наука, яка досліджує природу й сутність світу, природу та сутність людини. На думку давньогрецького філософа Арістотеля (384–322 рр. до н.е.), філософія – це знання про причини й початок, про сутність, про суттєве й загальне. Такі класичні твердження про те, що філософія є особливою формою пізнання світу, механізмом якого є вивчення суттєвих характеристик і основних принципів становлення й буття людини в системі відносин людини та світу дали нам привід розглядати філософський аспект у вивченні культурологічної компетентності особистості пріоритетним і базовим.

Вивчення досліджуваного феномена під таким кутом дозволить схарактеризувати його як систему категорій, теоретичних поглядів, місце суб'єктивного в різних проявах особистості, на засадах знання про

природу, суспільство, і це дасть можливість осмислити культурологічну компетентність через тлумачення понять: «культура», «культурологія», «компетентність», «особистість» у філософському вимірі.

Ключовим елементом культурологічної компетентності особистості є, власне, особистість як явище і як поняття. З метою осмислення «особистості» у площині нашого дослідження ми звертаємо увагу на філософські вчення, центром яких є людина. У Стародавньому Китаї вважалося, що «між Небом і Землею людина найцінніша», а давньогрецький філософ Протагор (V столітті до н. е.) вважав, що тільки людина здатна пізнавати навколишній світ і саму себе, перетворювати їх відповідно до законів розуму, добра й краси. Філософи Античності, зокрема Сократ, розробили теорію (*антропоцентризм*), основою якої є вчення про буття людини, орієнтованого на пізнання світу, себе і суспільства. Основною тезою виступало твердження, що людина – це частина космосу, яка в своїх проявах підпорядкована вищому началу – долі. Вже в Середньовіччі антропоцентризм поступився *геоцентризму*, де людина розглядалась як творіння Боже із суперечливою єдністю душі й тіла, сутність людини визначає душа (Ф. Аквінський) (Лутай, 1996; Миронов, 2005; Андрущенко 2006; Феллер, 2005).

На початку XVIII ст. з'явилась окрема філософська течія *антропология*, яка близька за своєю сутністю до суспільних сучасних наук, що вивчала тілесну природу людини, її походження й подальший розвиток, утворення людських рас і нормальні варіації фізичної будови людини (Лутай, 1996; Феллер, 2005).

У подальшому сформувалася філософська концепція – *філософська антропология* (перша половина XX ст.). Це напрям західноєвропейської філософії, який є цілісною системою у вченні про взаємовідносини людини й природи шляхом використання різних наук (психології, біології, етології, соціології, релігії). Такі різні акценти в аналізі сутності людини призвели до утворення різних напрямів антропологии: *фізична* – шукає такі матеріальні сліди культур, як знаряддя й залишки вогнищ, зв'язки між розмірами головного мозку, здатністю прямоходіння та культурного розвитку; *археологічна* – вивчає об'єкти, залишені попередніми людьми (зразки видів мистецтв, будинки, одяг, посуд, знаряддя праці тощо); *лінгвістична* – аналізує мови людей різних культур, антрополінгвісти намагаються знайти зв'язки між мовою людей та іншими аспектами їх культур тощо (Горбенко, 2015; Миронов, 2005; Феллер, 2005).

Епоха Відродження увінчалася лозунгами, що Людина – не просто творіння Боже, а особлива істота, яка отримала від Бога розум і дар творчості й вільна у виборі життєвого шляху. Також гуманістам була притаманна віра в безмежні можливості людини, її самореалізацію. В Епоху Нового часу вчені акцентували увагу на розумових і пізнавальних здібностях людини, завдяки

яким вона здатна змінити світ, створити справедливе суспільство. Філософи цієї доби бачили в людині, насамперед, її духовну сутність і вірили в безмежні людські можливості (Миронов, 2005).

У площині нашого дослідження ми не можемо оминати вчення німецьких класичних філософів щодо особистості І. Канта, Г. Гегеля. На їх думку, людина, з одного боку, належить до природної необхідності, а з іншого – до моральної свободи та абсолютних цінностей (І. Кант); людина – це істота, яку серед інших продуктів природи вирізняє самосвідомість і вона є суб'єктом духовної діяльності й носієм духу та розуму (Г. Гегель) (Рудницька, 2000).

Необхідно відмітити, що в антропології Східної Європи зазначені вище ідеї знайшли своє продовження, а саме в ціннісній системі морального виховання, що базується на християнських принципах і законах духовності. За поглядами Г. Сковороди, людина знаходиться в центрі усієї філософської системи, саме тому найважливіше місце в концепції мислителя відведене категорії «людина і світ», що демонструє соціальну природу духовного в людині, а тілесна оболонка душі повинна проіннятися розумом, аби надати шляхом вільного впливу серця (результат людського пізнання двома підходами: розумовим і інтуїтивним самопізнанням) (Горбенко, 2015, с. 13).

Згодом, у філософських концепціях ХХ ст. (А. Адлер, Е. Кассілер, Ж. Сартр, Ф. Фромм, К. Хорні, М. Шелер, К. Юнг та ін.) активно розвиваються ідеї гуманізму, автори яких намагаються дати відповідь на питання: «що є людина?», як змінюється людина, урахувавши онтологічні суперечності свого існування, яка включена в систему виховання, просвітництва?

У сучасній філософії можна виділити кілька основних поглядів на людину: біологізаторську (людина є високорганізованим механізмом), соціологізаторську (людина – система людства), культурологізаторську (людина як особистість з її моральним і естетичним світом). Л. Дротянко характеризує людину як одиничного представника людського роду в інтегральній єдності біологічних і соціальних характеристик; індивідуальність окреслюється неповторністю людини в її духовних якостях, здібностях, самостійній діяльності, житті в цілому, тобто становлення індивідуальності відбувається в умовах конкретної епохи й культури; особистість виступає як цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних та морально-вольових якостей людини, виражених в індивідуальних особливостях її свідомості й діяльності (Браніцька, 2018).

Отже, становлення і розвиток людини-особистості у філософській системі координат розуміють як процес духовної особистісної еволюції завдяки матеріальній і духовній діяльності, у якій людина стає продуктом єдності універсально-людського та неповторно-індивідуального і який можливий лише через діалог, творчу комунікацію з природою, іншими людьми, культурним надбанням (Горбенко, 2016, с. 16; Арнольд, 1992, с. 227).

Нас більшою мірою цікавить позитивна динаміка особистості в напрямі вдосконалення її людських якостей. У цьому розумінні варто погодитись із сучасними філософськими трактуванням особистості: «жива істота, життєдіяльність якої являє собою заснований на матеріальному виробництві, здійснюваний у системі суспільних відносин процес свідомого цілеспрямованого, перетворюючого впливу на світ і на саму людину для забезпечення нею свого існування, функціонування та розвитку» (Рацул, 2016, с. 223).

Головним набутком людей, результатом і підсумком життєвих траєкторій особистостей, людських спільнот і цілого людства завжди була культура. Це поняття вперше вжив М. Цицерон для визначення сутності філософії, яку він трактував як «культуру розуму», оскільки вважав філософію культурою, бо вона обробляє розум. Починаючи з Цицерона, теоретики вбачають у культурі міру інтелігентності, досконалості людини, засіб плекання людської душі (Арнольдів, 1992).

Як самостійна наукова категорія «культура» застосовується для визначення результатів діяльності людини, як могутній фактор соціального розвитку, зміна у природі під впливом людини. Особливість культури в людському факторі. Якщо стародавні римляни вживали слово «культура» відносно обробітку землі, то сучасний контекст «обробка людської душі». У перекладі з латинської «культура» – це обробіток, виховання, освіта, розвиток, а «культурне» розуміється, як «штучне», а культура виступає штучним (неприродним), створеним самою людиною, середовищем її життя (Рудницька, 2000; Хайдеггер, 1992).

Як вважають Б. Кононенко і М. Болдирєва, до основних функцій культури належать: пізнавальна (гносеологічна), ціннісна (аксологічна), діяльнісна (праксеологічна), людинотворча (пов'язана із соціалізацією особистості), інформаційна, комунікативна (Кононенко та Болдирєва, 1998, с. 62). А. Арнольдів вважає, що культура складає триєдине ціле і проявляється в трьох необхідних життєвих зрізах: у вигляді внутрішньої і спонтанної культури, що сконцентрована в духовному світі людини; інформаційної системи, яка забезпечує створення, збереження і передачу знань; функціональної складової (поведінка людей у суспільстві) (Арнольдів, 1992, с. 60). За версією О. Рудницької: «...поняття культури обіймає не лише те, що існує поза людиною, але й ті зміни, які відбуваються в ній самій... Створюючи світ продуктів людської діяльності, ... людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру людина створює і розвиває саму себе. Саме через культуру людина відкриває і перетворює світ, реалізує власний духовний потенціал...» (Рудницька, 2000, с. 6).

Як бачимо, філософське бачення культури як явища дійсності визначає її, насамперед, як особливий спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності. Тобто, як особливе, специфічне, характерне тільки для

людини, здійснення свого буття у світі, що якісно вирізняє його від усіх інших «учасників» світового еволюційного процесу, у тому числі й від найближчих «родичів» у процесі біологічної еволюції. Отже, культура (або загальна культура) є якістю універсального духовного регулятора не тільки поведінки, але й усієї життєдіяльності людини (Арнольдів, 1992, с. 55).

Поряд із цим, у філософському словнику А. Грицанова (2003) культура тлумачиться як система надбіологічних програм людської діяльності, що історично розвиваються; поведінки спілкування, що виступають умовою відтворення та змін соціального життя в усіх її основних проявах; ДНК людини, оскільки саме людина зберігає, передає та генерує з покоління в покоління програми діяльності поведінки та спілкування людей.

За думкою Ю. Малинки, різнопланові інтепретації поняття «культура» можна розділити на 6 основних класів: *описові визначення* (за Е. Тейлором), які трактують культуру як суму всіх видів людської діяльності, звичаїв, вірувань, скарбниці всього створеного людьми (книги, картини, мова, звичаї, система етикету, етика, релігія, вироблені століттями); *історичні визначення*, які позиціонують культуру в контексті традицій та соціального досвіду суспільства у хронологічному викладі; *нормативні визначення*, що інтерпретують культуру як сукупність норм і правил, які організують людську поведінку, спосіб життя, котрий у прямій залежності від соціального оточення набувається і транслюється індивідом; *психологічні визначення*, у яких культура представлена системою набутих людиною проявів, які є результатом адаптації людини до суспільних норм життя, до природного оточення, економічних потреб тощо; *структурні визначення*, згідно з якими культура – це різного роду моделі чи системи взаємопов'язаних феноменів (утворені навколо потреб людини матеріального й нематеріального характеру, які є унікальні для кожного суспільства); *генетичні визначення*, які номінують культуру як результат того, що люди виробили: знаряддя, символи, організації, загальна діяльність, погляди, вірування, це все створене, що передається з покоління в покоління, культура – продукт соціальної взаємодії (Малинка, 2012).

Багатоаспектне бачення поняття культури, у тому числі й філософського спрямування узагальнив і класифікував О. Рацул. Здійснюючи наукове дослідження, автор визначив чотири групи визначень: *ідеологічні*, в основу яких покладене розуміння культури в площині взаємодії індивідів через потік ідей, дій, слів або наслідувань; *дидактичні*, підґрунтям яких є теорії навчання, в контексті яких поведінка людини і є культурою, що є результатом того, чого вона навчилась; *ціннісні*, які трактують культуру як соціальні ціннісні групи осіб, їхні звичаї, інститути, поведінкові реакції тощо; *символічні*, що ґрунтуються на тлумаченні культури як функціонуючих систем механізмами яких є матеріальні зразки, комплекси дій, ідей, почуттів, що виражається використанням символів або залежать від цього (Рацул, 2016).

Із вищезазначеними напрямами у тлумаченні культури перегукується класифікація типів визначень цієї категорії здійснена М. Чепую. Автор пропонує таку систематизацію існуючих тлумачень: система ідей, концептуальні конструкти, семантичні системи, що роблять можливим людське співжиття; сукупність побутуючих цінностей, стереотипів поведінки, вірувань, які характерні для окремого співтовариства чи популяції; експліцитні та імпліцитні стереотипи поведінки, що створюються й передаються за допомогою символів і є набутком певної людської групи, включаючи їх втілення в артефактах; «інформаційна структура», у якій інформація приймається чи створюється, віднаходиться, передається, використовується і втрачається (Лутай, 1996; Миронов, 2005; Андрущенко, 2006; Феллер, 2005).

Очевидно, що формування культурологічної компетентності особистості передбачає обов'язкове занурення особистості в культурне середовище як засобу й форми впливу. Цей процес, як і будь-який інший, буде супроводжуватися потужними особистісними трансформаціями характеристик людини. Поряд із цим, особистісні зміни виражаються також у кореляції системи цінностей, що відображає духовність. Загалом учені духовність вивчають як категорію культури, як результат становлення і розвитку особистості в широкому розумінні. На переконання всіх представників філософії, психології, педагогіки, соціологів поняття «дух», «духовність» належать до універсальних характеристик особистості та яка пов'язана з категоріями вищого порядку «Краса», «Добро», «Істина». Духовність властива лише людині, визначає спрямованість розумових, емоційно-чуттєвих, вольових характеристик людини й визначає якість осмислення життя, зміст системи цінностей (Горбенко, 2015, с. 26). І. Бех духовність не приписує людині як надбання ззовні, вона «виростає» зсередини разом із особистісним «Я» людини й виражається в суспільно важливих прагненнях (Бех, 2006, с. 39). У цьому розумінні духовність звеличує особистість над фізіологічними потребами, етичним розрахунком, раціональною рефлексією, те, що належить до вищої здатності душі людини (Горбенко, 2015, с. 27). Така якість особистості «виростає» завдяки процесам формування і розвитку, тобто – виховання. Ця властивість пов'язана зі збагаченням «Я» високими моральними принципами, справжньою інтелігентністю, душевною щедрістю, готовністю до співчуття, добротою, чуйним сприйняттям краси, культурою почуттів, культурою емоційних відгуків.

Вагоме значення культури в гуманістичному впливі на особистість через виховання духовності відзначав А. Швейцер, який вважав, що метою будь-якої культури є духовне вдосконалення особистості, але культура є не тільки засобом у напрямі формування ознак духовності людини як суб'єкта культури, а й, водночас, є особистість з її духовним світом як результату впливу культури на особистість (Андрущенко, 1990; Анкерсмит, 2003; Лутай, 1996).

Отже духовність людини виявляється в її спроможності до культурної ідентифікації, тобто приналежності до певної культури, інтерналізації її цінностей (прийняття як своїх), культуровідповідного стилю, життя, поведінки, самодетермінації в руслі національної культури. С. Горбенко виокремлює такі структурні елементи духовної культури: інтелектуальні (наука, освіта), етичні (мораль), естетичні (мистецтво), соціальні (мова, побут, звичаї, традиції, право, політика), релігійні (Горбенко, 2015, с. 28). На думку Р. Арцишевського, «головна ознака культури – здатність самостійно, гідно прийняти рішення на основі власного мислення та системи гуманістичних цінностей, вироблених людством у його культуротворчому поступі. Усвідомлення цього веде до переосмислення ролі культури в історичних долях людської спільноти. Саме духовні цінності є найсильнішими чинниками гуманізації суспільного буття...» (Арцишевський, 1997, с. 125). Таким чином, розвиток духовності відбувається на основі засвоєння різних форм культури, звичаїв, обрядів, релігій, мистецтва, науки, правової і політичної свідомості.

З метою конкретизації місця і ролі поняття культури в характеристиці культурологічної компетентності особистості можна виділити три типи розуміння культури в наукових трактуваннях: це характер і якісне забарвлення діяльності людини в різноманітних сферах (життєдіяльність, життєтворчість) репродуктивного і продуктивного рівнів як у побуті, так і у сфері різних видів мистецтв (художньо-творча діяльність у площинах того чи іншого виду мистецтва); морально-етичний і духовний вимір життєдіяльності людини в будь-якій сфері і за будь-якими напрямками.

Таке багатоаспектне тлумачення культури (як явища, як динамічної системи суспільно-соціальних змін, як результату діяльності людини, як якісного утворення характеристик особистості тощо) призвело до утворення окремої філософсько спрямованої галузі – культурології. Загальновідомо, що культурологія виникла на перехресті історії, філософії, педагогіки, етики, соціології, етнографії, антропології, соціальної психології, естетики, мистецтвознавства та інших наук. Міжпредметний характер культурології виражає загальну тенденцію сучасної науки до інтеграції, взаємовпливу різних галузей знань при вивченні загального об'єкта. Термін культурологія, запропонований Леслі Уайтом для визначення нової наукової дисципліни, як самостійної науки в комплексі соціальних наук. Учений розвивав ідею «культурної детермінації» явищ у суспільстві та в поведінці людини й запропонував тричленну формулу поведінки людини: організм людини – культурні стимули – поведінка.

Предметом культурології є дослідження феномена культури як історично-соціального досвіду людей, який втілюється в специфічних нормах, законах і рисах їх діяльності, передається у вигляді ціннісних орієнтирів і ідеалів, інтерпретується в «Культурних текстах» філософії, релігії, мистецтва і права. Сенс культурології на сьогоднішній день полягає в тому, щоб учти

людину на рівні культури, як її создателя. У залежності від мети і сфери, рівня знань і узагальнення виокремлюють фундаментальну і прикладну культурологію. Прикладна культурологія, спираючись на фундаментальні знання про культуру, вивчає її окремі підсистеми – економічну, політичну, релігійну, художню з метою прогнозування, проектування і врегулювання актуальних культурологічних процесів. Існують основні школи культурології: суспільно-історична (І. Канта, Г. Гегеля, Гумбольдт, Шпенглер, Тойнбі, Н. Данильчевський); натуралістична школа (З. Фрейд, К. Юнг, К. Лоренц, Б. Малиновський); соціологічна школа (Том Еліот, П. Сорокін, А. Вебер); символічна школа (Фердинанд де Соссюр, Е. Кассирер, Клод Леві-Стросс) (Кононенко та Болдирева, 1998, с. 62).

Поняття «культурологічне» відображає знання про загальні та індивідуальні закони функціонування та розвитку культури як цілісної системи і не має завдання надавати повної та вичерпної уяви про всю масу накопичених суспільством соціокультурних цінностей та досвіду їх реалізації. Але ці знання дозволяють особистості правильно орієнтуватися в сучасному для неї культурному полі (Бех, 2006). Відтак, таке вміння тотожне поняттю «компетентність», що містить у собі ключові поняття «знання», «уміння» та «навички» тощо, які передбачають дію людини в певній ситуації, має в собі елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини, через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною. У такому контексті ми вважаємо, що *компетентність* – є однією зі складових загальної культури людини, сукупність її світогляду та системи знань, умінь, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність. Тому для успішної діяльності особистості в культурологічному полі відіграє велику роль здатність відтворити в дії весь інструментарій.

У площині нашого дослідження для нас є цінним трактування британського дослідника в галузі культурології С. Холла, щодо сутності культурологічної освіти. Науковець вважає, що в широкому теоретичному аспекті розуміння поняття «культурологічна освіта» – це результат традиції, який розуміється як сукупність моральної, естетичної, художньої освіти й виховання особистості, що в цілому сприяють інтелектуально-емоційному розвитку особистості. Отже, дослідники погоджуються з тим, що дієвим і результативним способом розв'язання проблеми розвитку особистості людини, становлення сутності людини є її інтеграція в культуру, соціально-культурну творчість, створення культурних цінностей. Це значить, що продукти такого особистісного розвитку розкриваються в дії, тобто за умови оволодіння особистістю культурологічною компетентністю (Лутай, 1996).

Ураховуючи різні точки зору відомих науковців, щодо трактувань базових понять культурологічної компетентності, безпосередньо уточнимо її сутнісну характеристику. З філософських позицій людина потребує постійного самовизначення, у цьому зв'язку вважаємо, що культурологічна

компетентність може оцінюватись, як результат сформованого в умовах впливу того чи іншого середовища і в той самий час передбачає обов'язкову дію культурологічного характеру, самостійно ініційовану особистістю. Тому, для культурологічного спрямування особистості характерна первинна орієнтація людини в життєдіяльності, що постає у формі світогляду (сукупність уявлень людини про своє місце у світі в напрямі життєтворчості).

Висновки. Отже, філософську складову поняття «культурологічна компетентність особистості» відображає існування й функціонування людини в системі «культура – людина – наука про культуру – людина – соціум – людина – життєдіяльність – людина». З цих позицій пропонуємо розглядати культурологічну компетентність, як взаємозв'язок низки підсистемних категорій досліджуваного феномена, які утворюють самостійну функціональну систему, що містить такі компоненти: морально-етична культура; духовна система цінностей; знання про культуру в широкому і вузькому сенсах цього поняття; здатність реалізовувати і транслювати в соціумі культурологічний багаж.

Як фундаментальна наука філософія є інструментом в отриманні відповідей на питання з позицій: призначення, мотивів і потреб особистості, яка оволодіє культурологічною компетентністю. На основі аналізу наукових праць ми вважаємо, що поняття «*культурологічна компетентність особистості*» – це інтегративне багатокomпонентне утворення, яке містить такі елементи: *знання* про світову і національну культури, мотиваційно-потребову й ціннісну сфери особистості згідно з загальнокультурними еталонами; *уміння й навички* транслювати та реалізовувати їх у продуктивній площині у процесах професійної діяльності і в соціальній комунікації (життєдіяльності); *здатність* до самореалізації, саморозвитку, самоідентифікації в сучасному соціокультурному просторі, на засадах рефлексії, критичного мислення, що *проявляється в готовності* до культуротворчої діяльності в сучасних полікультурних умовах.

ЛІТЕРАТУРА

- Андрущенко, В. П., Бабосов, Є. М., Губерський, Л. В. (1990). *Духовне оновлення суспільства*. Київ (Andrushchenko, V. P., Babosov, E. M., Huberskyi, L. V. (1990). *Spiritual renewal of society*. Kyiv).
- Анкерсмит, Ф. (2003). *Нарративная логика. Семантический анализ языка историков*. Москва (Ankersmit, F. (2003). *Narrative logic. Semantic analysis of historians' language*. Moscow).
- Арнольдov, А. И. (1992). *Человек и мир культуры: Введение в культурологию*. Москва (Arnoldov, A. I. (1992). *People and the World of Culture: Introduction to culture study*. Moscow).
- Арцишевський, Р. А., Боднарук, С. О., Возняк, С. С. (1997). *Людина в сучасному світі: Підручник для 11 кл.* Київ (Artsyshevskiy, R. A., Bodnaruk, S. O., Vozniak, S. S. (1997). *People in the modern world: Textbook for 11 grade*. Kyiv).
- Бех, І. Д. (2006). Виховання особистості: сходження до духовності. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Духовність особистості і сучасні стратегії виховання»*. Київ (Bekh, I. D. (2006). *Upbringing of the personality: ascension to*

- spirituality. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Spirituality of the individual and modern strategies of education"*. Kyiv).
- Браніцька, Т. Р. (2018). *Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування*. Вінниця (Branitska, T. R. (2018). *Conflictological culture of specialists of socionomical professions: formation technology*. Vinnytsia).
- Горбенко, С. С. (2015). *Розвиток гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.)*. Київ (Horbenko, S. S. (2015). *Development of humanistic education of students through music (XX - beginning of XXI century)*. Kyiv).
- Кононенко, Б. И., Болдырева, М. Г. (1998). *Культурология*. Москва (Kononenko, B. I., Boldyreva, M. H. (1998). *Culture studies*. Moscow).
- Малинка, Ю. Г. (2012). Толерантність як результат міжкультурної комунікації в умовах глобалізації. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія*, 2, 123-127 (Malynka, U. H. (2012). Tolerance as a result of intercultural communication in the context of globalization. *Bulletin of the National Aviation University. Series: Philosophy. Culturology*, 2, 123-127).
- Лутай, В. С. (1996). *Філософія сучасної освіти*. Київ (Lutai, V. S. (1996). *Philosophy of modern education*. Kyiv).
- Рацұл, О. А. (2016). *Теоретичні і методичні засади системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних психологів* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Кропивницький (Ratsul, O. A. (2016). *Theoretical and methodological foundations for the systemic development of information culture of future social psychologists* (DSc thesis). Kropyvnytskyi).
- Рудницька, О. П. (2000). *Українське мистецтво у полікультурному просторі*. Київ (Rudnytska, O. P. (2000). *Ukrainian Art in Multicultural Space*. Kyiv).
- Філософія* (2005). Москва (*Philosophy* (2005). Moscow).
- Філософський словарь* (2006). Київ (*Philosophical dictionary* (2006). Kyiv).
- Феллер, В. (2005). *Введение в историческую антропологию. Опыт решения логической проблемы философии истории*. Москва (Feller V. (2005). *Introduction to historical anthropology. Experience in solving the logical problem of the philosophy of history*. Moscow).
- Хайдеггер, М. (1993). *Время и бытие. Статьи и выступления*. Москва (Khaidehher, M. (1993). *Time and existence. Articles and speeches*. Moscow).

РЕЗЮМЕ

Гречаник Наталия. Философский аспект культурологической компетентности личности.

Актуальность исследования продиктована наличием социально значимых явлений в нашем государстве, среди них: глобальное переосмысление системы ценностей; углубление имеющегося «кризиса личности», который проявляется неустойчивостью жизненных ориентиров; переориентация всех существующих традиций, в том числе и в образовательной сфере, на гуманитарный, национально-направленный и культурный базисы; отсутствие механизмов «сохранение самооценности и идентичности» современной личности в потоке информации, потребительских намерений и т. д. Как фундаментальная наука философия является инструментом в получении ответов на вопросы осознания мотивов и потребностей личности, у которой сформирована культурологическая компетентность. Анализ родственных понятий («культура», «культурология», «компетентность», «личность») в философском контексте и образует «философский аспект культурологической компетентности личности».

Ключевые слова: *личность, культура, культурология, компетентность, культурологическая компетентность.*

SUMMARY

Hrechanyk Nataliia. Philosophical aspect of the culturological competence of the personality.

Relevance of research is dictated by the presence of socially significant phenomena in our state, among them: global rethinking of the system of values; deepening of the existing "personality crisis", which turns out to be unstable, or lack of life guidelines; reorientation of all existing traditions, including those in the educational sphere, on the humanitarian, national and cultural basis; unstable, or lack of mechanisms for "conservation of individuality and identity" of the modern person in the flow of information. As a fundamental science, philosophy is a tool in obtaining answers to questions from the following points of view: purpose, reasons and needs of a personality, who will master cultural competence. The analysis of generic notions ("culture", "cultural studies", "competence", "personality") in philosophical context and forms of "philosophical aspect of culturological competence of a personality" is conducted.

On the basis of the analysis of scientific works the concept of "culturological competence of a personality" is defined as an integrative multicomponent object, which contains the following elements: knowledge about world and national culture, motivational and value sphere of a personality according to general cultural standards; skills and abilities and ways to implement them in the productive plane in the processes of professional activity and in social communication (life activity), the ability to self-realization, self-development, self-identification in the modern socio-cultural space, based on reflection, critical thinking, which is manifested in the readiness for cultural activity in the modern multicultural environment.

The analysis of a philosophical component of culturological competence of the personality is focused on specification of the essence of the investigated phenomenon with the purpose of realization of the further scientific research in this direction. The author using the methods of analysis and systematization summarizes the priority positions on cultural competence in the existing interpretations of the above-mentioned categories.

Key words: *personality, culture, cultural studies, competency, culturological competence.*

УДК 37.015.311

Галина Корицька

КЗ «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР
ORCID ID 0000-0002-8697-8602
DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/141-150

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті здійснено огляд організації уроку української мови на основі діяльнісного підходу з використанням цифрових інструментів. На прикладі теми «Рід іменників. Іменники спільного роду» виділено основні види діяльності на кожному етапі уроку «відкриття» нового знання, встановлено методи, прийоми, інтернет-застосунки.

Автор визначає основні можливості кожного етапу уроку, ілюструє, яким шляхом здійснюється розв'язання практичних проблем, осмислює способи реалізації

діяльнісного підходу, описує функції учасників освітнього процесу, переконує, що візуалізаційна складова уроку є необхідною для формування розумових дій здобувачів освіти, розвитку їхньої самостійної творчої діяльності.

Ключові слова: українська мова, методи, прийоми, цифрові інструменти, урок «відкриття» нового знання, іменники спільного роду, візуалізація.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає модернізації змісту освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, упровадження інноваційних підходів до навчання. Сьогочасний здобувач освіти повинен мати не тільки глибокі теоретичні знання, а й здатність самостійно опановувати їх, творчо застосовувати в нових умовах. Крім того, на сьогодні очевидним є той факт, що «запровадження ІКТ в освітній галузі перейде від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності» (Нова, 2016, с. 29). Стає зрозумілим, що середовище навчання модернізується, набуває оновленого змісту, а на допомогу суб'єктам діяльності приходять засоби, які сприяють досягненню мети.

Перед педагогом постає питання використання таких інструментів, які б сприяли досягненню особистісного розвитку, дослідницького мислення учнів, стимулювали б їх до активності й самостійності у здобутті знань, розвивали б навички роботи у групі й надавали змогу проявити власну індивідуальність. На наше переконання, саме урок, побудований на засадах діяльнісного підходу навчання в умовах становлення Нової української школи зорієнтований на школяра, розвиток його індивідуальності, зацікавлення предметом, знаходження відповідей на неоднозначні питання тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Використання діяльнісного підходу до навчання української мови розглядають Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Омельчук, М. Пентилюк та інші. Г. Корицька досліджує питання використання вебквест технології в навчанні учнів української мови, позаурочній діяльності, особливості організації уроку на засадах діяльнісного підходу в електронному середовищі.

Однак, на сьогодні недостатньо висвітлено дидактико-методичні можливості уроку української мови на засадах діяльнісного підходу в умовах розвитку цифрового середовища.

Мета статті. У межах статті розглянемо один із уроків у дидактичній системі діяльнісного підходу («відкриття» нового знання), окреслимо особливості його моделювання та можливості використання цифрових інструментів задля досягнення мети.

Методи дослідження: аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення наукових джерел із метою виявлення стану розробленості означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Навчання української мови на засадах діяльнісного підходу регламентується в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (Державний, 2011), у Концепції Нової української школи (Нова, 2016) та в інших офіційних документах. У Державному стандарті зазначається, що «діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища», а «формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, зміст якої є інтегративним, відбувається в результаті застосування під час вивчення всіх предметів навчального плану діяльнісного підходу. Зауважимо, що в умовах модернізації освіти такий підхід набуває важливості, «оскільки він сприяє формуванню як предметної, так і ключових компетентностей здобувачів освіти, спонукає вчителя української мови до вибору таких інструментів, які сприятимуть створенню інтелектуального продукту, допоможуть візуалізувати освітній процес, розвиватимуть розумову й пізнавальну активність здобувачів освіти, забезпечуватимуть їхню соціалізацію тощо» (Корицька, 2019, с. 6).

У дослідженнях (Корицька, 2018; Корицька, 2019; Корицька, 2019) ми акцентували на психологічних, лінгвопсихологічних чинниках, дидактичних умовах, принципах, методах, прийомах, формах роботи, які впливають на організацію уроку української мови за діяльнісного підходу. На сьогодні постала необхідність осмислення планування і проведення уроків на засадах діяльнісного підходу в умовах розвитку цифрового освітнього середовища, за якого «дитина не отримує знання в готовому вигляді, а здобуває їх сама у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності» (Петерсон, 2007, с. 28). Реалізація такого підходу передбачатиме зміну функцій учасників освітнього процесу, за якого з'являється ефективний зв'язок взаємодії: «учитель» + «здобувач освіти» = партнери, а інформаційно-візуалізаційна складова уроку стає необхідною для формування їхніх розумових дій, розвитку самостійної творчої діяльності, здатності саморозвиватися тощо.

Визначаючи особливості організації уроку української мови, зауважимо, що «діяльність повинна відбуватися шляхом поєднання її з навчальним пізнанням, самостійним розв'язанням практичних проблем, зацікавленням школяра предметом та його інтелектуальним розвитком, знаходженням відповідей на неоднозначні питання тощо» (Корицька, 2018, с. 67).

Роль діяльнісної (стратегічної) змістової лінії виявляється у формуванні мотивації навчання, здатності організувати свою працю для досягнення результату, що дає змогу вибудовувати цілеспрямовану лінію поведінки для успішного виконання певного завдання; удосконаленні загальнонавчальних умінь, оволодінні творчими, естетико-етичними вміннями, які визначають успішність мовленнєвої діяльності» (Програма, 2013, с. 5).

Учені (Петерсон, 2007) виділяють чотири типи уроку в дидактичній системі: «відкриття» нового знання; рефлексії; загальнометодологічної спрямованості; розвивального контролю.

Уроки «відкриття» нового знання спрямовані на формування нових понять і алгоритмів, основною метою яких є розширення понятійної бази за рахунок уведення нових елементів.

Наведемо опис організації уроку «відкриття» нового знання (тема «Рід іменників. Іменники спільного роду» (Програма, 2013)), виділяючи етапи та основні види діяльності на кожному з них, визначаючи методи, прийоми, інструменти, які сприятимуть досягненню поставленої мети.

Зауважимо, що ефективно використання певних методів навчання забезпечуватиме набуття здобувачами освіти практичного досвіду, формуватиме лідерські навички, стимулюватиме до активної діяльності. Комплексна дієвість значно впливатиме на цілісність навчальної діяльності, успішність засвоєння теми.

Використання прийомів сприяє оптимізації діяльності учнів, урізноманітнює її, зацікавлює. Завдяки цифровим інструментам відбувається візуалізація освітнього процесу, що забезпечує конструктивну мотивацію до навчальної діяльності. Учителю варто пам'ятати, що кожна дитина шукає в навчанні відповіді на питання, що дають змогу реалізувати себе, задовольнити допитливість, самоствердитися. Педагог мусить зважати, що мотивування навчальної діяльності здобувачів освіти – своєрідна та необхідна складова уроків «відкриття» нового знання», яка реалізовується шляхом змістовної роботи, самопізнання, використання нестандартних підходів та інструментів. Практичну значущість учіння, емоційну насиченість взаємодії, колегіальну підтримку забезпечують ситуації визнання, успіху, емпатії, обговорення, колективного перегляду, спілкування, самооцінювання, самоаналізу, самовипробування тощо.

Мотивуючи до певної діяльності, учитель має враховувати вікові особливості суб'єктів навчання, знати, що подання нової інформації повинно спиратися на раніше здобуті знання, інтегрувати нові ідеї в контекст відомого. Водночас варто зауважити, що у здобувачів освіти проявляються позитивні риси – відповідальність та вимогливість до своєї діяльності, самоконтроль, потреба в пізнанні нового, задоволення від спілкування з однокласниками і вчителем тощо.

Організація освітнього процесу повинна враховувати специфіку таких уроків, на яких не повинно бути тиску під час виконання певних завдань. У залежності від етапу уроку педагог передбачає індивідуальне або групове навчання, яке задовольнятиме всіх суб'єктів.

Етап «*Мотивації (самовизначення) до навчальної діяльності*» (1-2 хв.) передбачає усвідомлення здобувачем освіти «входження» у простір діяльності на особистісно значущому рівні, самовизначення, усвідомлення та

готовність до реалізації: «треба», «хочу», «можу». Для того, щоб урахувати індивідуальні особливості дитини, необхідно створити умови для виникнення внутрішньої потреби включення в діяльність («хочу») та виділити змістовну область («можу»). Наприклад, учитель оголошує: «Сьогодні ми повторюватимемо рід іменників», тим самим підштовхує учнів до певної діяльності. Використовуючи метод ранжирування (розгляд слів, понять, які потрібно проранжувати; аналіз значення відповідних слів, понять; розміщення учнями слів, понять у порядку зростання чи зменшення значущості залежно від міри їх прояву тощо), пропонує розподілити іменники за родами (флеш-карти, вправи в LearningApps тощо). Зрозуміло, що учні впораються з цим завданням, тим самим «спрацьовує» – «можу» й виробляється внутрішня готовність до наступного кроку.

Актуалізація знань і фіксація індивідуального утруднення (5-6 хв.) передбачає, з одного боку, установлення зв'язків нового знання з набутими, а з іншого, – готується місце для наступного нового знання. Наприклад, у початковій школі, завдяки сформованим навичкам у мовно-мовленнєвій практиці, дитячому життєвому досвіду, категорії роду й числа іменників засвоюються учнями порівняно легко. Практично не викликає труднощів у визначенні роду іменників. Однак у шостому класі додається поняття «іменники спільного роду».

Якщо у 3 класі для формування граматичного поняття роду іменників доцільно використовувати евристичний метод, то в 6 класі на вищеозначеному етапі пропонуємо скористатися такими методами, як спостереження над мовними явищами, підвищення стимулювального впливу змісту навчання. Застосовуючи прийом створення ситуації зацікавленості (введення в освітній процес цікавих прикладів, сторітелінг), учитель пропонує замість іменників спільного роду підставити займенники він або вона, він або воно (залежно від контексту речення): сирота (він або вона), соня (він або вона), шульга (він або вона); п'ятакало (він або воно), ледащо (він або воно). Фіксується індивідуальне утруднення та обґрунтовується.

На етапі «Актуалізації знань і фіксації індивідуального утруднення» педагогу необхідно правильно підібрати такі вправи, які б сприяли розитковій увазі, пам'яті, мисленнєвих операцій.

«Виявлення місця і причини утруднення. Постановка мети діяльності» (3-4 хв.) – передбачається організація діяльності здобувачів освіти таким чином, щоб вони могли відновити операцію й зафіксувати, де виникли труднощі. Зрозуміло, що не всім вдасться знайти відповіді. Створюється проблемна ситуація: не «вистачає» займенників; не підставляються займенники він – вона – воно... Відбувається актуалізація вивченого раніше про рід іменника й виводиться мета уроку – навчитися визначати належність іменника до певного роду, класифікувати іменники за родами... Уважаємо, що завдяки методам лінгвістичної гри чи

лінгвістичної казки учні відтворюють дії, а інтернет-застосунки (відеосервіси, артскрайбінг), Google-форма, LearningApps тощо сприятимуть активізації відповідних розумових операцій.

«Побудова дітьми нового способу дій і формування здібності до його застосування Побудова проекту виходу з утруднення («відкриття» нового знання)» (7-8 хв.). Інертність мислення, стандартність, шаблонність породжує пасивність дитини, небажання думати. Тому вчителю, для того, щоб відбулося «відкриття» нового знання, необхідно вибрати такий метод рішення навчальної задачі, висунення й обґрунтування гіпотези, використати такі предметні дії з модельними схемами, які б сприяли фіксації нового способу дії в мові, у знаковій системі. Необхідно активізувати пошукові форми діяльності здобувача освіти, пов'язані з процесом отримання знань, на самостійне здобуття. Наприклад, для висунення й перевірки гіпотези вчитель спонукає школярів до дії: «Діти, які у вас є гіпотези?» Якщо спонукання не спрацьовує і клас мовчить, то вводиться підказка. Якщо підказка знову ж таки не допомагає, то педагог пропонує вирішальну гіпотезу.

Спробуємо на темі «Рід іменників. Іменники спільного роду» проілюструвати «відкриття» нового знання шляхом висунення гіпотези. Учитель моделює діалог, який спонукає до висунення й перевірки.

Крок 1. – Як визначити рід іменника у словах приبلуда, бідолаха, суддя? (Загальне спонукання до висунення).

Учні. – Мовчать.

Крок 2. Учитель. – Може нам допоможуть інші слова? (Візуалізація: кішка, стілець, жінка).

Учні. – Так. Варто ці слова поєднати з іншими словами.

Крок 3. Учитель. – А як перевірити цю ідею?

Учні. – Мовчать.

Крок 4. Учитель. – За допомогою чого встановлюється змістовий зв'язок?

Учні. – Від головного слова до залежного ставиться питання.

Крок 5. Учитель. – Спробуймо.

Учні. – Виконують.

Крок 6. Учитель. – Чи правильною є ваша ідея встановити змістовий зв'язок?

Учні. – Так, ми переконалися, ввівши слова в контекст (кішку звали Приблудою; бідолаха присіла на стілець; досвідчена суддя повідомила про перерву).

Крок 7. Учитель. – Сформулюйте висновок і запишіть його в загальному вигляді.

– Перевіримо висновок, переглянувши відео (Кондратюк, 2017).

– Учні. – Формулюють правило – «відкривають» нове знання.

Візуалізація відіграє ключову роль в емоційно-образному пізнанні. Завдяки таким інструментам, як LearningApps («класифікація», «знайти пару»); WordArt.com («хмара слів»); картам знань; Easelly (створення інфографіки) вчителю надається можливість зацікавити школярів, спонукати робити «відкриття». Найбільш затребуваними на цьому етапі є такі методи: відеозображення, мовного та асоціативного дослідження, вправ.

Етап *«Первинного закріплення в зовнішній мові» (4-5 хв.)* відіграє основну роль у процесі засвоєння нового знання: нова інформація трансформується в мисленнєвий образ. Ефект досягається завдяки використанню певних інструментів: малюнків, схем, мовних символів.

Щоб нове знання не стало для учнів випадковим явищем, необхідно зафіксувати його у формі алгоритму, схеми. Школярам варто запропонувати зразок моделювання мисленнєвого образу. Доцільно застосовувати метод вправ та такі прийоми, як розподільне чи вибіркоче письмо, розгадування кросворду, конструювання. Наприклад, розгадування кросворду (Чернюк, 2019).

Працюючи в парах, групах, фронтально, здобувачі освіти вирішують типові завдання із приговорюванням.

На етапі *«Самостійної роботи з самоперевіркою за еталоном» (5-6 хв.)* відбувається індивідуальна рефлексія досягнення мети. Учитель пропонує: самостійне виконання завдання на новий спосіб дій або самостійну перевірку за еталоном чи самооцінку й рефлексію діяльності (виявлення помилок та їх причини, коментування й виправлення). Найбільш дієвими є такі методи, як опитування (тестування (інструменти – Google-тест, classtime)), дослідницько-репродуктивний (вправи – Google-документ, Google-малюнок, LearningApps)).

На цьому етапі для кожного учня варто створити ситуацію успіху, яка буде спонукати його до наступної пізнавальної діяльності.

«Включення в систему знань і повторення» (7-8 хв.) відбувається шляхом виконання завдань, у яких новий спосіб дій пов'язується з раніше вивченим матеріалом; добираються завдання на тренування раніше сформованих здібностей і підготовку до вивчення наступних тем. Наприклад, використання частково-пошукового (евристичного), репродуктивного, методу вправ забезпечуватимуть реалізацію й певних прийомів (різномірних самостійних завдань, лабіринту дій, ділової гри, дебатів, завдань по колу тощо), що сприятиме досягненню мети на даному етапі діяльності. Оригінальним є проведення квесту «Знавці старовини».

Етап рефлексії навчальної діяльності є одним із основних у структурі уроку, який передбачає орієнтацію на розвиток здібностей особистості. Мета цього етапу – усвідомлення власної пізнавальної діяльності. Завдяки цьому етапу доречно процес пізнання побудувати за таким алгоритмом:

- установіть, у чому полягає відмінність нової ситуації від відомої раніше;
- назвіть інструмент, який допоміг вийти із затруднення;
- запропонуйте інструмент, який дозволить здійснити перехід від відомого до невідомого;
- використайте цей інструмент;
- визначте межі використання нового знання.

Найбільш дієвими при цьому є такі інструменти, як Jamboard, WordArt.com («хмаринка слів»), Thisissand.com (малюнок піском).

Наприкінці уроку «відкриття» нового знання здобувачі освіти встановлюють новий алгоритм чи визначення поняття, указують метод його побудови й межі використання.

- Із чим новим ми познайомилися на уроці? (Іменники спільного роду).
- Як ми зробили «відкриття»? (Установили змістовий зв'язок. Слова ввели в контекст).
- Використання яких інструментів вам сподобалося найбільше?
- Якими ви послуговуєтеся у своїй діяльності?

Висновки. В умовах розвитку глобального інформаційного простору здобувачі освіти повинні ефективно функціонувати в освітньому середовищі, зокрема, й у цифровому. На сьогодні більшість учителів здатна використовувати такі інструменти, які зацікавлюватимуть, спонукатимуть.

Ефективне використання методів навчання на певному етапі уроку «відкриття» нового знання забезпечувало набуття здобувачами освіти практичного досвіду, стимулювало до активної діяльності, впливало на успішність засвоєння теми. Під час моделювання уроку української мови з теми «Рід іменників. Іменники спільного роду» найбільш затребуваними виявилися такі методи, як ранжирування, лінгвістичної гри чи казки, частково-пошуковий (евристичний), репродуктивний, вправ (Кучерук, 2011).

Використання різноманітних прийомів сприяло оптимізації діяльності учнів, зацікавлювало, спонукало до вибору індивідуальної траєкторії. Візуалізація освітнього процесу, що забезпечувала конструктивну мотивацію до навчальної діяльності, відбувалася завдяки таким цифровим інструментам, як Jamboard, WordArt, Thisissand.com, Google-тест, classtime, Google-документ, Google-малюнок, LearningApps тощо.

Проведене дослідження засвідчило потребу більш глибокого осмислення організації уроку української мови на засадах діяльнісного підходу в умовах розвитку цифрового освітнього середовища, зокрема, й таких типів уроку, як рефлексії, загальнометодологічної спрямованості, розвивального контролю.

ЛІТЕРАТУРА

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (State standard for basic and complete general secondary education) (2011). Retrieved from: <https://cutt.ly/QtixiXW>.

- Кондратюк, Н. (2017). *Рід іменників*. Retrieved from: <https://youtu.be/-8jXMuHDb84>. (Kondratiuk, N. (2017). *The genus of nouns*. Retrieved from: <https://youtu.be/-8jXMuHDb84>).
- Корицька, Г. Р. (2018) Використання веб-квест технології в навчанні української мови на засадах діяльнісного підходу. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3, 65, 66-75. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1984> (Korytska, H. R. (2018). Using web-quest technology in teaching Ukrainian language on the basis of the business approach. *Information Technologies and Teaching Aids*, 3, 65, 66-75. Retrieved from: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1984>).
- Корицька, Г. Р. (2019). Особливості організації уроку української мови на засадах діяльнісного підходу в умовах е-середовища. *Матеріали V Ювілейної Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»*. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, 2 (34). Retrieved from: <https://cutt.ly/Ye2RPcK> (Korytska, H.R. (2019). Peculiarities of Ukrainian language lesson organization on the basis of activity approach in the e-environment. *Proceeding of V Jubilee International Scientific and Practical Conference "Continuing Education of the New Century: Achievements and Prospects"*. *Electronic Collection of Scientific Papers of Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Teacher Education*, 2 (34). Retrieved from: <https://cutt.ly/Ye2RPcK>).
- Корицька, Г. Р. (2019). Психолого-педагогічні особливості міжособистісної взаємодії в умовах розвитку е-середовища. *Українська література в загальноєвропейському контексті: зб. наук. пр.*, 3, 241 (Korytska, H. R. (2019). Psychological and pedagogical features of interpersonal interaction in conditions of development of e-environment. *Ukrainian Literature in a Pan-European Context*, 3, 241).
- Кучерук, О. А. (2011). *Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика* (Kucheruk, O. A. (2011). *System of methods of teaching Ukrainian language in primary school: theory and practice*).
- Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5-9 класи* (2013). Київ: Видавничий дім «Освіта» (*Educational programs for general education institutions: Ukrainian language; Ukrainian literature. Grades 5-9* (2013). Kyiv: Publishing House "Education").
- Нова школа. Простір освітніх можливостей: проект для обговорення* (2016). Київ. Retrieved from: <https://cutt.ly/grrp8GD> (*New school. Educational Opportunity Space: A Project for Discussion* (2016). Kyiv. Retrieved from: <https://cutt.ly/grrp8GD>).
- Петерсон, Л. Г. (2007). *Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...» / Построение непрерывной сферы образования*. Москва: УМЦ «Школа 2000...» (Peterson, L. G. (2007). *An active method of training: the educational system «School 2000 ...» / Building a continuous sphere of education*. Moscow: UMC «School 2000 ...»).
- Чернюк, Г. В. (2019). *Іменники спільного роду*. Retrieved from: <https://learningapps.org/view4120266>. (Cherniuk, H. V. (2019). *Common nouns*. Retrieved from: <https://learningapps.org/view4120266>).

РЕЗЮМЕ

Корицкая Галина. Дидактико-методическое моделирование урока украинского языка на принципах деятельностного подхода в условиях развития цифровой образовательной среды.

В статье сделан обзор организации урока украинского языка на основе деятельностного подхода с использованием цифровых инструментов. На примере темы «Род существительных. Существительные общего рода» выделены основные виды деятельности на каждом этапе урока «открытия» нового знания, установлены методы, приемы, интернет-инструменты.

Автор определяет основные возможности каждого этапа урока, иллюстрирует, каким путем осуществляется решение практических проблем, осмысливает способы реализации деятельностного подхода, описывает функции участников образовательного процесса, утверждает, что визуализационная составляющая урока является необходимой для формирования умственных действий соискателей образования, развития их самостоятельной творческой деятельности.

Ключевые слова: украинский язык, методы, приемы, цифровые инструменты, урок «открытия» нового знания, существительные общего рода, визуализация.

SUMMARY

Korytska Halyna. Didactic-methodological modeling of the Ukrainian language lesson on the activity-based approach in the development of digital educational environment.

The article provides an overview of organizing Ukrainian language lesson on the activity-based approach using digital tools. On the example of the topic “The genus of nouns. Common Nouns” the main activities at each stage of the lesson of “discovery” of new knowledge are highlighted, the methods, techniques, Internet applications are defined.

Effective use of teaching methods at a certain stage of the lesson of “discovery” of new knowledge ensures acquisition of practical experience by the learners, stimulates their activity, influences the success of mastering the topic. While modeling the Ukrainian language lesson on the subject of “Nouns. Nouns of the generic genus” the most popular were such methods as ranking, linguistic game or fairy tale, partial search (heuristic), reproductive, exercise. At the same time, the use of a variety of techniques contributed to optimization of students’ activities, interested, prompted the choice of individual trajectory. Visualization of the educational process, which provided a constructive motivation for learning activities, was done using such digital tools as Jamboard, WordArt, Thisissand.com, Google-test, classtime, Google-document, Google-drawing, LearningApps and so on.

The author defines the basic possibilities of each stage of the lesson, illustrates how to solve practical problems, considers ways to implement a business approach, describes the functions of participants of the educational process, convinces that the visual component of the lesson is important for the formation of mental actions of the learners, their creative development activities. With development of the global information space, they can function effectively in the educational environment, including the digital environment.

The author emphasizes that the necessary component of the lessons of “discovery” of new knowledge is the motivation of students’ educational activity, which is realized through meaningful work, self-knowledge, the use of non-standard approaches. When motivating a certain activity, the teacher should take into account the age characteristics of the subjects of learning, know that introduction of new information should be based on the previously acquired knowledge, integrate new ideas in the context of the known ones.

Key words: Ukrainian language, methods, techniques, digital instruments, lesson of “discovery” of new knowledge, common nouns, visualization.

УДК 37:008:321.011.5:316.752

Ольга Кривонос

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8076-3259

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/151-160

ВИХОВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЧЕРЕЗ УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ

Метою статті є аналіз наукових поглядів і власних досліджень стосовно ролі учнівського самоврядування у вихованні демократичних цінностей школярів як почуття свободи, справедливості, солідарності, рівності можливостей, поваги до гідності й прав людини тощо. Визначено умови діяльності органів учнівського самоврядування, що забезпечують формування демократичних цінностей школярів: подолання формалізму в діяльності органів учнівського самоврядування; залучення членів органів самоврядування до процесу оновлення змісту діяльності закладу загальної середньої освіти та до боротьби з негативними явищами в середовищі учнів; надання самоврядуванню реальних прав і обов'язків; підбір до керівних органів самоврядування найавторитетніших лідерів учнівського колективу; прагнення до розширення структури органів учнівського самоврядування тощо.

***Ключові слова:** виховання, ціннісні орієнтації, демократичні цінності, учнівське самоврядування, умови діяльності учнівського самоврядування, труднощі функціонування учнівського самоврядування.*

Постановка проблеми. У період розбудови демократичного суспільства в Україні підвищується об'єктивна потреба в активній, самостійній і відповідальній особистості, яка визнає й реалізує цінності демократії, здатна до самовизначення, самореалізації та саморозвитку в умовах посилення демократичного устрою нашої держави.

Демократизація як процес посилення впливу громадян на прийняття важливих для життя українського суспільства рішень детермінує зміни і в системі освіти, що безпосередньо впливає на виховання підростаючого покоління. Саме тому однією з актуальних проблем сучасної школи є виховання демократичних цінностей зростаючої особистості, здатної до взаємодії з різними соціальними інститутами, органами державної та місцевої влади задля вирішення важливих проблем спільного життя в демократичному суспільстві (Назаренко, 2016, с. 106).

Демократичні зміни в системі загальної середньої освіти регламентуються Законом України «Про освіту» та Концепцією нової української школи (Закон «Про освіту», 2017; Концепція «Нова українська школа», 2016).

У зв'язку з цим постає завдання перед закладами загальної середньої освіти пошуку ефективних шляхів виховання демократичних цінностей школярів, які незабаром увійдуть у самостійне доросле життя й будуть розбудовувати демократичну українську державу.

Вважаємо, що одним із таких шляхів є залучення учнів до активної діяльності в органах учнівського самоврядування.

Метою статті є аналіз наукових поглядів і власних досліджень щодо можливостей органів учнівського самоврядування виховувати демократичні цінності школярів.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової літератури: філософської, психологічної, педагогічної. Теоретичні методи дослідження: абстрагування, порівняння, узагальнення, що дало змогу з'ясувати особливості виховання демократичних цінностей учнівської молоді через органи учнівського самоврядування. Також конкретно-науковий метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності основних положень. Емпіричні методи: спостереження, анкетування.

Аналіз актуальних досліджень. Починаючи з 2000-х років, вітчизняними вченими Л. Березівською, О. Джус, О. Єрмолою, І. Кучинською, І. Ящук та іншими з метою пошуку педагогічних ідей та технологій, адекватних завданням демократизації освітньої діяльності, актуалізовано прогресивні ідеї демократичного виховання, відображені в наукових працях педагогів-діячів минулого.

Г. Назаренко досліджувала виховання культури демократизму учнів старших класів, яке розглядається нею як цілеспрямована взаємодія суб'єктів виховного процесу, що ґрунтується на співробітництві та взаєморозумінні й сприяє інтеріоризації старшокласниками системи цінностей демократії (Назаренко, 2016).

У педагогічній літературі проблема формування ціннісних орієнтацій досліджується у зв'язку з розвитком і вихованням конкретних цінностей, зокрема й демократичних, які мають бути особистісно прийняті в певній соціальній групі. Так, ціннісні орієнтації особистості аналізуються у взаємозв'язку з формуванням соціальної позиції особистості (Т. Мадьковська), вивчаються в контексті педагогічної діагностики (В. Петрушин), розглядаються у зв'язку з дослідженнями духовної культури, духовних потреб, інтересів, оцінок учнів і педагогів (Т. Баранова, В. Бутенко, В. Дзюба, Л. Коваль, З. Морозова та ін.) (Петренко та Аксьонова, 2012).

Теоретичні положення учнівського самоврядування розробляли Г. Беженар, В. Благінін, Т. Виноградова, Я. Глінчевська та інші.

Практичні форми та методи реалізації учнівського самоврядування досліджені М. Байрамовою, Л. Волошковою, О. Козаченко та ін.

Неоцінімий внесок у становлення теорії самоврядування, а також у практику його розвитку вніс А. Макаренко, який виявив і переконливо розкрив основні елементи системи управління життєдіяльністю шкільного колективу.

Виклад основного матеріалу. Більшість дослідників розглядають ціннісні орієнтації як відносно стійку систему цінностей, що виражається у здатності суб'єкта до цілісного переживання, усвідомлення явища або предмета й здійснення вибіркової оцінної діяльності (Кривонос, 2018).

Ціннісні орієнтації, у широкому значенні даного поняття, можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя. У ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід людей, вони є своєрідним індикатором ієрархії переваг, які людина надає матеріальним чи духовним цінностям у процесі своєї життєдіяльності (Авраменко, 2011).

У дослідженні нас цікавлять демократичні цінності, які необхідно формувати в сучасних школярів.

Дослідниця Г. Назаренко визначає демократичні цінності як прояв народовладдя, усвідомленню учнями власних переконань, ставлень, мотивів, цілей та засобів самовизначення, самореалізації, саморозвитку як суб'єктів демократичної взаємодії з іншими громадянами, інститутами громадянського суспільства, органами державної влади та місцевого самоврядування, формуванню якостей, здатностей і звичок, необхідних для ефективної діяльності та взаємодії в соціальній, економічній, політичній і культурній сферах суспільного життя.

Дослідниця зазначає, що старшокласники мають можливість проявити свої властивості особистості-суб'єкта у громадській активності, спрямованій на вирішення як особистих, так і колективних проблем у взаємодії з громадою, органами влади та місцевого самоврядування, громадськими організаціями в усіх сферах суспільного життя. Вона наголошує, що саме система цінностей демократії як народовладдя має стати системоутворювальним фактором, який забезпечуватиме цілісність демократично спрямованого виховного простору, визначатиме стратегію демократизації закладу освіти, сприятиме самовизначенню, самореалізації й саморозвитку кожної особистості старшокласника як суб'єкта демократичного суспільства (Назаренко, 2016).

До демократичних цінностей науковці відносять активну діяльність особистості щодо самореалізації як суб'єкта демократичної взаємодії, спрямованої на співучасть громадян-суб'єктів у реалізації та захисті своїх прав і свобод у соціальній, економічній, політичній та духовній сферах життя громадянського суспільства та на співпрацю з демократичною владою, органами місцевого самоврядування й громадськими організаціями щодо вирішення актуальних суспільних проблем, здатність громадян до самоорганізації та самоврядування.

Вважаємо, що одним із ефективних шляхів формування демократичних цінностей школярів є залучення їх до активної участі в діяльності органів учнівського самоврядування.

Багатогранність дитячого самоврядування як психолого-педагогічного явища – причина і джерело численних тлумачень і визначень. У соціології до самоврядування підходять з позиції регулювання суспільних відносин і визначають його як найважливіший засіб соціалізації; у соціальній психології – з позиції чинника розвитку групи. У педагогіці самоврядування розглядається з позиції вирішення навчально-виховних завдань, що стоять перед колективом учнів і педагогів.

Г. Назаренко зазначає, що учні старших класів, які залучені до діяльності органів учнівського самоврядування, не лише інтеріоризують основні цінності демократії, як-от народовладдя (почуття свободи, справедливості, солідарності, рівності можливостей, поваги до гідності і прав людини та ін.), а й набувають самоідентичності суб'єкта демократичної взаємодії, почуття власної гідності, причетності до життя країни, упевненості у своїй спроможності проявляти громадську й громадянську активність, впливати на суспільно-політичне життя на місцевому та загальнодержавному рівнях (Назаренко, 2016).

Як зазначено в Законі України «Про освіту», громадське самоврядування у сфері освіти – це право учасників освітнього процесу та громадських об'єднань, інших інститутів громадянського суспільства вирішувати питання у сфері освіти як безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування, брати участь в управлінні закладом освіти, місцевими і державними справами у сфері освіти з питань, що належать до їх компетенції (Закон України «Про освіту», 2017).

Відповідно статті 28 цього Закону, у закладі освіти можуть діяти органи самоврядування здобувачів освіти. У закладі загальної середньої освіти – це учнівське самоврядування.

У працях сучасних дослідників учнівське самоврядування загальноосвітньої школи розглядається в різних аспектах: як засіб розвитку лідерських якостей учнів (О. Гончарук, В. Кириченко, Г. Ковганич), як основа самоорганізації учнівської молоді (Б. Кидиба, Є. Куркін, Л. Мартинець, С. Мельник), як умова демократизації шкільного життя (Т. Грищенко, Т. Денисенко, Л. Мазуренко, Н. Мельник).

Базуючись на результатах досліджень, В. Кириченко розглядає учнівське самоврядування як активну, самостійну та відповідальну діяльність учнів із аналізу, планування й організації життя учнівського колективу, створення сприятливого середовища для взаємодії та розвитку однолітків і вирішення інших соціально значимих завдань, що реалізуються самостійно чи спільно з дорослими членами шкільної спільноти (Кириченко, 2013, с. 101-108).

А. Макаренко науково обґрунтував основні елементи системи управління життєдіяльністю шкільного колективу: цілепокладення, планування, організацію й самоврядування. Вершиною шкільного самоврядування в 20–30-і роки ХХ ст. можна вважати створену

А. Макаренком комуни ім. Ф. Е. Дзержинського. Як відомо, все управління життям комуни здійснювалося самими комунарами.

Система самоврядування комуни містилася в «Конституції країни ФЕД». Відповідно до неї, найвищим органом у комуні були загальні збори комунарів, які мали право накладати на комунарів стягнення (Мельник, 2011).

На початку третього тисячоліття закладам освіти була надана можливість самостійного вибору шляхів реалізації функцій виховання на засадах демократії та гуманізації освітнього процесу.

Активну роль у підготовці сьогоденних школярів до реального суспільного самоврядування і формування в них готовності виконувати свій громадянський обов'язок покликане відіграти учнівське самоврядування закладу загальної середньої освіти.

Однак, сформована на сьогодні система управління діяльністю учнівського самоврядування в школі, відсутність відповідного соціального замовлення на практичну діяльність учнів, законодавства в державному масштабі про трудову діяльність підлітків і учнівської молоді призвели до того, що, по суті, учнівське самоврядування зі способу залучення учнів до життя суспільства, до реальної праці і здорового дозвілля перетворився на засіб посилення командних функцій невеликої групи учнів, на метод адміністративно-командного впливу, на своєрідний придаток авторитарно-наказової педагогіки, на орган при директорі школи, що значно звузило сферу його соціальної дії, а багатьох учнів позбавило можливості набути досвіду самостійного входження в трудове і громадське життя суспільства, проникнення в людські відносини, співробітництво і товариську турботу, що викликало в цілому негативне ставлення школярів до праці, навчання, школи.

Знання наукових засад учнівського самоврядування загальноосвітньої середньої школи – закономірна необхідність, що впливає з вимог суспільства на сучасному етапі його розвитку, зміни предмета і змісту діяльності учнівського самоврядування, нових ціннісних орієнтацій і потреб учнів.

Щоб учнівське самоврядування було діючим, воно повинно: а) вирішувати проблеми розвитку діловитості, дбайливості, самостійності, відповідальності, задовольняти потреби учнів у самостійності, індивідуальній та колективній діяльності; б) ставити учнів у позицію організаторів і виконавців прийнятих ними самостійних рішень; в) активізувати самостійність і відповідальність учнів не тільки по лінії включення їх в управлінську діяльність, але й за рахунок ускладнення розв'язуваних ними завдань, зокрема, і з формування демократичних цінностей; г) бути не тільки умовою, але й результатом діяльності; д) підсилювати роль особистісного фактору в розвиткові управлінської культури, цивільної відповідальності за свої дії, справи й учинки.

Усе це вимагає чіткого тлумачення й розуміння сутності учнівського самоврядування, закономірностей розвитку та принципів організації діяльності, функцій суб'єкта та об'єкта самоврядування, знання мотивів

участі школярів у діяльності самоврядування, способів формування співдружностей та ін. (Приходько, 2008).

Діяльність учнівського самоврядування – це реальний процес, що складається з сукупності дій і функцій. Цей процес керований. Управління діяльністю учнівського самоврядування здійснюється за допомогою конкретизації цілей, розширення провідних видів діяльності, педагогічного забезпечення коригування і відносин співробітництва, взаємодії з плюралістичним дитячим рухом.

Розгляд учнівського самоврядування як об'єкта і предмета науки й соціально-педагогічного явища відкриває перспективи дослідження проблеми відповідно до вимог нового педагогічного мислення, співзвучного з інноваційними змінами в системі загальної середньої освіти відповідно до Закону України «Про освіту».

Головний зміст самоврядування полягає в тому, що за його допомогою учасники шкільного життя мають можливість впливати на шкільну політику як участю у прийнятті рішень, якими керується адміністрація навчального закладу, так і за допомогою власної активності в управлінні внутрішньо шкільними процесами. Самоврядування робить шкільне життя предметом творчості всіх її суб'єктів (Саламан, 2001, с. 21-27).

Основою реального існування учнівського самоврядування є його правомочність. Відсутність реальних прав і гарантій – основна причина формалізації його діяльності. Адже визнати реально, а не на словах, права школярів у їх самостійно керованій діяльності куди важче, ніж усе зробити самому вчителю.

У наші дні в процесі докорінного перетворення роботи освітньої установи учнівське самоврядування виходить на якісно новий етап свого розвитку. Ключова проблема – зробити учня активним учасником, суб'єктом освітнього процесу в школі. Беручи участь у діяльності органів дитячого самоврядування, школярі включаються в різносторонню позаурочну діяльність, ділове спілкування з дорослими на рівноправній основі, залучаються до практики громадянської поведінки і соціальної діяльності. Така діяльність впливає на розвиток демократичних цінностей школярів. У межах шкільного самоврядування діти дістають можливість впливати на зміст освіти, на процес розробки, ухвалення й реалізації локальних нормативно-правових актів школи, відстоювати свої права та інтереси в ній, задовольняти актуальні потреби в самовираженні, самоствердженні і самореалізації. Для досягнення самоврядування в сучасній освітній установі необхідно вирішити низку проблем, таких як формальне функціонування органів самоврядування, без урахування думки й бажання самих учнів. Принцип самодіяльності та ініціативи в роботі з учнями нерідко ігнорується. Педагоги чинять прямий тиск на громадську думку школярів, самоврядування організовується формою, але не за своєю суттю.

Структура самоврядування гнучка, варіативна. Кожна школа самостійно визначає органи учнівського самоврядування. Цінність учнівського самоврядування полягає в тому, що воно створює широкі можливості для самореалізації учнів, орієнтує їх на досягнення соціально корисної мети, індивідуальної й суспільної, залучає до реформаторських процесів школи, забезпечує захист їхніх прав, відвертає увагу від асоціальних форм поведінки. Вона залежить від традицій школи, інтересів і запитів дітей, можливостей педагогічного та учнівського колективів та інших факторів.

З метою виявлення рівня впливу діяльності органів учнівського самоврядування в закладі загальної середньої освіти на розвиток демократичних цінностей школярів, нами було здійснено аналіз результатів роботи самоврядування в школі шляхом анкетування учнів 6-11 класів за методикою М. Ріжкова. Це дало змогу, з одного боку, виявити рівень розвитку учнівського самоврядування, стан взаємодії педагогів і учнів у шкільному колективі, з'ясувати думку школярів про організацію виховної роботи в школі. З іншого, – установити характерні прогалини в діяльності і типові помилки, які допускаються, що дає змогу прогнозувати можливі труднощі, які перешкоджають вихованню демократичних цінностей учнів.

Аналізуючи діяльність органів учнівського самоврядування, ми також керувалися думкою вітчизняного педагога В. Сухомлинського, який зазначає, що учнівське самоврядування – це не гра в демократію, а саме життя школярів. Метою навчання дітей у школі є не тільки засвоєння певних знань, умінь та навичок, але й формування активної життєвої позиції, лідерських якостей учня, здатного співіснувати з іншими в тому чи іншому соціумі.

Під час підготовки анкети ми враховували положення, що могутня виховна сила учнівського самоуправління народжується лише за умови, коли школяр є не пасивним споживачем знань, а творцем. Вище призначення учня полягає саме у прагненні кожної особистості бачити себе творцем власної країни. Учнівське самоврядування дає можливість кожній дитині проявити себе, свої здібності й таланти, спроектувати їх на суспільно цінні цілі й завдання (Фіцула, 2000).

Результати анкети показали, що 84 % респондентів вважають, що роль учнівського самоврядування у школі і їх становленні як активних членів держави є важливою. Були виявлені такі труднощі: 48 % респондентів вважають, що є проблеми у співпраці з батьківським комітетом, 24 % – з узгодженням планів з адміністрацією школи, 16 % – з організації творчих справ у конкретному класі, 12 % – у здійсненні зв'язків між учнівською радою та класним колективом.

Отже, виникає необхідність удосконалення діяльності органів учнівського самоврядування з метою підготовки учнів до майбутнього самостійного життя в державі, їх успішної самореалізації в ній.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, визначено умови діяльності органів учнівського самоврядування, які забезпечують формування демократичних цінностей школярів: 1) подолання формалізму в діяльності органів учнівського самоврядування; 2) залучення членів органів самоврядування до процесу оновлення змісту діяльності закладу загальної середньої освіти та до боротьби з негативними явищами в середовищі учнів; 3) надання самоврядуванню реальних прав і обов'язків; 4) підбір до керівних органів самоврядування найавторитетніших лідерів учнівського колективу; 5) прагнення до розширення структури органів учнівського самоврядування; 6) повага педагогів до самостійних рішень учнівського колективу і його органів, не нав'язування учням своєї волі у справах, які є компетенцією органів самоврядування; 7) кваліфікована, тактовна педагогічна допомога учнівському активу, навчання його складної справи управління; 8) практика зміни функцій керівника і підлеглого в дитячому колективі; 9) систематичне звітування членів органів самоврядування перед колективом, що дає можливість здійснювати контроль за їх діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

- Авраменко І. В. (2011). *Ціннісні орієнтації та ціннісні орієнтири учнівської молоді*. К.: «Плай» (Avramenko, I. I. (2011). *Value orientations of student youth*. K.: Plai).
- Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (*Law of Ukraine "On Education"* (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).
- Концепція «Нова українська школа» (2016). Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (*New Ukrainian School Concept* (2016). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>).
- Кириченко, В. (2013). Організація занять у «Школі молодіжного лідерства». *Заступник директора школи*, 3, 12-16 (Kyrychenko, V. (2013). Organization of classes at the "School of Youth Leadership". *Deputy Headmaster*, 3, 12-16).
- Кривонос, О. Б. (2018). Виховання ціннісних орієнтацій сучасної молоді засобами масової інформації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (82), 52-62 (Kryvonos, O. B. (2018). Upbringing of value orientations of modern youth by mass media. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (82), 52-62).
- Мельник, Н. (2011). Учніський парламент і КТС. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*, 3, 24-27 (Melnyk, N. (2011). Student Parliament and CCC. *Open Lesson: Development, Technology, Experience*, 3, 24-27).
- Назаренко, Г. (2016). *Теорія і практика виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів* (дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.07). Київ (Nazarenko, H. (2016). Theory and practice of upbringing democratism culture in high school students in general secondary education institutions (DSc thesis). Kyiv).
- Петренко, А. В., Аксьонова, М. Л. (2012). *Виховання та навчання*. Методичний посібник. К.: «Плай» (Petrenko, A. V., Aksionova, M. L. (2012). *Upbringing and teaching*. Teaching manual. K.: Plai).

- Приходько, Н. І. (2008). *Учнівське самоврядування в сучасному вимірі*. Х.: Основа (Prykhodko, N. I. (2008). *Student self-government in the modern dimension*. Kharkiv).
- Саламан, Т. (2001). Учнівське самоврядування. *Директор школи*, 38, 7-10 (Salaman, T. (2001). *Student self-government*. *Headmaster*, 38, 7-10).
- Фіцула, М. М. (2000). *Педагогіка*. К.: Академія (Fitsula, M. M. (2000). *Pedagogy*. К.: Academy).

РЕЗЮМЕ

Кривонос Ольга. Воспитание демократических ценностей школьников посредством ученического самоуправления.

Целью статьи является анализ научных взглядов и собственных исследований касательно роли ученического самоуправления в воспитании демократических ценностей школьников, а именно: чувство свободы, справедливости, солидарности, равенства возможностей, уважение к чести и правам человека и т.п. Определены условия деятельности органов ученического самоуправления, которые обеспечивают развитие демократических ценностей школьников: преодоление формализма в деятельности органов ученического самоуправления; приобщение членов органов самоуправления к процессу обновления содержания деятельности заведения общего среднего образования и к борьбе с отрицательными явлениями в среде учащихся; предоставление самоуправлению реальных прав и обязанностей; подбор в руководящие органы самоуправления самых авторитетных лидеров ученического коллектива; стремление к расширению структуры органов ученического самоуправления и др.

Ключевые слова: воспитание, ценностные ориентации, демократические ценности, ученическое самоуправление, условия деятельности ученического самоуправления, трудности функционирования ученического самоуправления.

SUMMARY

Kryvonos Olha. Upbringing of schoolchildren's democratic values through student self-government.

The aim of the article is to analyze scientific views and own research concerning the role of student self-government in the upbringing of democratic values of schoolchildren as a manifestation of democracy, students' awareness of their own beliefs, attitudes, motives, goals and means of self-determination, self-realization, self-development as subjects of democratic interaction, civil society, public authorities and local self-government, developing qualities, abilities and habits necessary for effective activity and interaction in the social, economic, political and cultural spheres of social life, a sense of freedom, justice, solidarity, equality of opportunity, respect for dignity and human rights, etc. The conditions of activity of student self-government bodies that provide formation of democratic values of students are determined: overcoming of formalism in activity of student self-government bodies; involvement of members of self-government bodies in the process of updating the content of the activity of a general secondary education institution and in combating negative phenomena among students; giving self-government real rights and responsibilities; selection of the most authoritative leaders of the student collective to governing bodies of self-government; the desire to expand the structure of student self-government bodies; the respect of teachers to the independent decisions of the student collective and its bodies, not to impose their will on students in matters that are referred to the competence of self-government bodies; qualified, tactful pedagogical assistance to the student's asset, teaching

it complex management activity; practice of changing the functions of the head and subordinate in the children's collective; systematic reporting of members of self-government bodies to the collective, that gives the opportunity to control their activities.

Key words: *upbringing, value orientations, democratic values, student self-government, conditions of student self-government activity, difficulties of student self-government functioning.*

УДК 373. 3.091.2 : 82384

Лариса Мафтин

Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0003-1458-9277

Аліна Предик

Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0001-7356-8690

Кристина Шевчук

Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0002-9365-1456
DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/160-176

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПАРЕМІЙ

Статтю присвячено освітньо-виховним можливостям українських народних паремій. На основі аналізу наукових джерел узагальнено сутність дефініцій «паремія», «пареміографія», «пареміологія», розглянуто жанрову специфіку прислів'їв та приказок, розкрито особливості реалізації українських народних паремій в освітньому процесі сучасної початкової школи. Автори наголошують на тому, що паремії є не тільки інструментом активізації розумової діяльності учнів молодшого шкільного віку, розвитку їх комунікативних навичок та оптимізації навчального процесу, а й дієвим засобом національного виховання підростаючого покоління. Як скарбниця духовності українського народу вони поглиблюють українознавчий світогляд, прищеплюють кращі якості характеру, сприяють патріотичному, моральному, естетичному, трудовому, екологічному вихованню.

Ключові слова: *освітній процес, молодші школярі, паремія, пареміографія, пареміологія, педагогічний потенціал прислів'їв та приказок.*

Постановка проблеми. Відмітною рисою сучасного процесу оновлення національної освіти є спрямованість на всебічний розвиток особистості. Концептуальні засади реформування середньої освіти проголошують «збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей» (Бібік, 2017, с.8). Тобто, новий зміст освіти, її якість нині пов'язується із реалізацією компетентнісного підходу. Оновлений закон України «Про освіту» визначає основні

компетентності, необхідні для успішної самореалізації в суспільстві: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; підприємливість та фінансова грамотність; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності прав людини, добробутом та здоровим способом життя, усвідомленням рівних прав та можливостей; культурна компетентність; екологічна компетентність інші компетентності, передбачені стандартом освіти (Закон України «Про освіту»). Нові стандарти освіти, розкриваючи зміст основних компетентностей, виокремлюють уміння, які є для них спільними. Зокрема, це – читання з розумінням; уміння висловлювати свою думку усно й письмово; критичне та системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; творчість, ініціативність; уміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими. Отже, задекларовано потребу суспільства в гармонійно, всебічно розвинених особистостях, здатних до вдосконалення, професійного зростання. Разом із тим, наголошено й проблему недостатньої міри вирішення цього запиту в сучасному освітньому середовищі, яке часто не поспіває за вимогами часу, а також недосконалості методичних засад її розв'язання. Як зазначають дослідники, освіта нині перестає визначатися лише критерієм інформативності, вона спрямовується до творення внутрішнього духовного світу людини, ... наповненого живими знаннями, ідеями, цінностями і смислами, а не лише науковою об'єктивністю й системністю предметних знань, умінь і навичок (Бібік, 2017). Такий підхід спрямовує педагога на пошук нових підходів до організації освітнього процесу. Одним із них є звернення до кращих надбань української народної культури, використання педагогічного потенціалу паремій в освітньому процесі сучасної загальноосвітньої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема педагогічного потенціалу кращих зразків усної народної творчості та її використання в освітній практиці охоплює предметне поле досліджень культурології, філософії, психології, педагогіки. Філософсько-педагогічні аспекти зазначеної проблеми розкрито класиками вітчизняної педагогічної думки: Г. Сковородою, О. Духновичем, К. Ушинським, І. Франком, С. Русовою, В. Сухомлинським та ін. Жанрові особливості народних паремій, наукові підходи до їх класифікації вивчали М. Номис, В. Даль, О. Потебня, М. Пазяк, М. Черкаський, М. Дмитренко, С. Жупанин та ін. Етнокультурну специфіку народних паремій розкривають дослідження М. Стельмаховича, С. Тагліна, М. Лановик, З. Лановик, Ж. Колоїз, Н. Малюги, Н. Шарманової та ін. Низка

науково-методичних праць Р. Скульського, С. Домбровського, А. Богуш, Н. Лисенко, Ю. Руденка присвячена особливостям інтеграції усної народної творчості у зміст сучасної початкової освіти. Методичні аспекти використання паремій в освітньому процесі початкової школи розкриваються в роботах О. Губенко, Г. Білакової, О. Будик, Я. Дробчак, Л. Мафтин, А. Мовчун, Г. Назаренко, Л. Степанової та ін.

Вітчизняні науковці у своїх дослідженнях наголошують на особливому дидактичному й виховному потенціалі коротких влучних народних висловлювань повчального змісту. Адже їх зміст віддзеркалює взаємостосунки, прагнення людей, моральні приписи, особливості побутової та духовної культури. Це не просто форма художнього мислення, а й потужний засіб впливу на свідомість людини, стимулювання особистісних можливостей, формування моральних ідеалів, ціннісних орієнтацій, національної ідентичності. Засвоюючи «паремійний фонд свого народу, дитина засвоює етнічні форми сприймання мислення, спілкування, вартісних орієнтацій» (Таглін, 1989). Завдяки своїй жанровій специфіці, короткі жанри фольклору також здатні відчутно активізувати дидактичний процес початкової ланки освіти, сприяти розвиткові образного мислення, логіки, уяви, комунікативних здібностей тощо. З огляду на це звернення до означеної проблематики дослідження в контексті нових підходів у сфері освіти видається актуальним і своєчасним.

Мета статті полягає в розкритті педагогічного потенціалу українських народних паремій та обґрунтуванні можливостей їх використання в освітньому процесі сучасної початкової школи.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: аналіз наукової літератури для уточнення змісту базових понять наукової розвідки; методи спостереження, систематизації й узагальнення матеріалу щодо характеристики педагогічного потенціалу українських народних паремій; обґрунтування методичних аспектів використання в освітньому процесі сучасної початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Задля осмислення специфіки української народної пареміології ми використовуємо традиційний термінологічний апарат, до якого входять такі поняття, як «паремії», «пареміологія», «пареміографія», «прислів'я», «приказки». У сучасному науковому обігу зустрічаємо різні підходи до трактування означених термінів. Дослідники звертають увагу на те, що, зокрема, проблема визначення терміну «паремії» пов'язана, передусім, з його багатогранністю, поясненням у вузькому чи широкому значенні. Загалом, у лінгвістиці, паремію тлумачать як одиницю пареміології, що «вирізняється афористичністю, усталеністю, відтворюваністю, повчальним змістом, мовний знак, який передає специфічну інформацію про традиційні цінності та погляди, ґрунтовані на життєвому досвіді народу, позначає типову життєву ситуацію» (Колоїз, 2014).

Фольклористи кваліфікують означене поняття як «афоризм народного походження, що характеризується лаконічністю форми, відтворюваністю значення й переважно повчальним смислом» (Колоїз, 2014, с. 38). Наприклад: Шануй батька й неньку – буде тобі скрізь гладенько; В умілого й долото рибу ловить; Мораль чиста – краща всякого намиста тощо. Паремійний фонд об'єднує короткі жанри фольклору: «прислів'я, приказки (приповідки) та їх жанрові різновиди – вітання, побажання, прокльони, порівняння, прикмети, каламбури, тости» (Лановик, 2001, с. 536).

Термін «пареміологія» трактують як розділ філології, «філологічну дисципліну про паремії – народні вислови, виражені реченнями або короткими ланцюжками речень, якими передаються елементарна сценка чи найпростіший діалог» (Колоїз, 2014, с. 17). Або ж – «наука про прислів'я, їх дослідження, пояснення» (Лановик, 2001, с. 536). Пареміологія тісно пов'язана з пареміографією – розділом фольклористики, що збирає, систематизує та публікує паремії. Автори підручника «Українська усна народна творчість» М. Лановик та З. Лановик визначають пареміографію як «частину фольклору, яка об'єднує найкоротші жанри, що в образній формі відтворюють найістотніші явища і реалії дійсності... Словесні мініатюри, що в процесі формування закріпилися як своєрідні усталені формули, образні кліше» (Лановик, 2001, с. 536). Основними елементами паремійного корпусу більшість науковців вважають прислів'я і приказки, відносячи їх до найдавніших жанрів усної народної творчості, у яких віддзеркалена народна мудрість багатьох поколінь. Давньогрецький філософ Аристотель називав прислів'я «священними залишками стародавньої філософії, без яких вона була би для нас повністю втраченою» (Колоїз, 2014, с. 9). Ця думка набуває особливої актуальності в умовах сучасних глобалізаційних процесів, адже прислів'я та приказки відображають не тільки історичні факти, особливості звичаєвої культури, але й специфіку національної ментальності, світосприйняття, способу мислення того чи іншого народу.

Щодо жанрових різновидів, то між прислів'ями та приказками не можна провести чіткої межі. Більшість дослідників зазвичай ототожнюють їх, розглядаючи як невеликий за обсягом жанр, розмаїтий за формою, змістом, походженням, художньо-образною структурою: «стійкі афористичні вислови, що у стислій, точній формі висловлюють думку про певні життєві явища, реалії дійсності, людські риси, вчинки тощо в їх характерних і специфічних ознаках» (Лановик, 2001, с. 537). Відмітною ознакою багатьох українських народних паремій є рима: Поки не упріти, доти не уміти; Яке коріння, таке й насіння; Де одинець – хазяйству кінець, де сім – щастя всім. Рими підкреслюють думку, роблять афористичний вислів гнучким, легким до запам'ятовування.

Водночас ці короткі жанри фольклору відрізняються й певними структурними особливостями. Основна відмінність між ними полягає в тому,

що прислів'я є більш розгорнутим, як правило – це логічно вмотивовані, завершені двочленні речення, яким властиве повне вираження думки; вираз, який має переважно повчальний, настановчий, філософський характер; зазвичай, це певне правило: Доки грім не вдарить, Іван не перехреститься; Шануй діда на печі, бо і сам будеш там. Тож прислів'я – це «довершений за змістом вислів, який становить граматично й інтонаційно оформлене судження, як правило, у формі складного речення, що має двочленну структуру» (Лановик, 2001, с. 537). За твердженням В. Даля, прислів'я є своєрідною короткою притчею, у якій витримано певний ланцюг висловлювань: судження, присуд, повчання. Приказка ж є частиною прислів'я, як правило, висловлює незавершену думку, образно на щось натякає, це «простий вислів без притчі, без судження, без висновку» (В. Даль); «поширений у мові влучний, часто римований вислів, близький до прислів'я, але без властивого прислів'ю повчального змісту; афоризм, приповідка, примовки» («образний вислів чи мовний зворот, який влучно характеризує людину, її вчинки, явища життя тощо, і є елементом ширшого судження» (Лановик, 2001, с. 537). Наприклад: «Рідна мова – не полова: її за вітром не розвієш» (прислів'я) – «Рідна мова – не полова» (приказка); «Шануй батька та Бога – буде тобі всюди дорога» (прислів'я) – «Шануй батька та Бога» (приказка); «Слово – не горобець, вирвалось – не впіймаєш» (прислів'я) – «Слово – не горобець» (приказка). Приказка – часто є вкороченим прислів'ям: «вивести на чисту воду», «як сніг на голову», «лисячий хвіст» тощо. Спільними ознаками прислів'їв та приказок є стислість, влучність, лаконічність, народне походження, узагальненість. Саме завдяки цим характеристикам вони якнайкраще репрезентують відшліфований тисячоліттями досвід народу, його життєву філософію є своєрідним етичним кодексом.

О. Духнович, К. Ушинський, В. Сухомлинський у своїх працях наголошували на тому, що в народних прислів'ях, мов у дзеркалі, відтворені всі сторони життя народу. Це своєрідна інформативна дидактика, програма навчання й виховання дитини. Народні паремії містять різноманітну інформацію, яку можна узагальнено виокремити у такі групи (приклади паремій взято зі збірників М. Дмитренка, М. Лановик та З. Лановик, М. Пазяка, Н. Шумади):

- *історія України*: Князь Борис все плуги кував та людям давав; Де стопа орди перейшла, там вже трава не росла; Славний козак Максим Залізняк – славніше Запоріжжя; Висипався Хмель із міха, тай наробив панам-ляхам лиха; За Хмельниченка Юрася, пуста стала Україна, звелася; Од Богдана до Івана не було гетьмана; Нам Луг батько, а Січ мати – ось де треба помирати; Бідний – Кармалюкові брат рідний; Кармалюк чим може, тим допоможе;

- *народна агрономія*: Кожному овочу свій час; Що посієш, те й пожнеш; Добрим зерном землю засівай – збереш гарний урожай; Хто рано

посіє, рано й пожно; Зійшов сніжок – берись за плужок; Поки зерно в колоску, не засиджуйсь в холодку; Сій густо, то не буде пусто;

- *народна метеорологія*: Місяць у крузі несе воду в своїм розі; Багато снігу – багато хліба; Як у травні дощ надворі, то восени хліб у коморі;

- *народна медицина та гігієна*: У здоровому тілі – здоровий дух; Чистота – запорука здоров'я; Найбільше багатство – здоров'я; Часник сім хвороб лікує; Доки здоров'я служить, то чоловік не тужить;

- *народна етика*: Все любить міру; Не хвались, а вчись; Рана загоїться, а лихе слово – ні; Шануй людей – і тебе шануватимуть; Совість спати не дає;

- *народна географія*: Язик до Києва доведе, а в Києві заблудить; Ой далеко-далеко до города Києва, а з Києва – до Полтави, а з Полтави аж до Варшави; Як поїхав за Дунай, то про дім вже й не думай; Ворскла – річка невеличка, а берег ламає;

- *народне природознавство*: Ластівка день починає, а соловейко його кінчає; Зимою сонце світить, та не гріє; Як вересніє, то дощик сіє; Жовтень ходить краєм та виганяє птиць з гаю;

- *національні ментальні ознаки* (етнопсихологічні особливості українців): Хоч чоловік убогий, та слово чисте; Від серця до Бога навпростець дорога; Бери дівку в льолі, аби тільки по любові; Без води сохне трава, а без любові – душа; Щасливому сонце світить, а нещасному й місяць не блисне; Як дбаєш, так і маєш; Золота клітка солов'я не тішить; Степ та воля – козацька доля; Ліпше пташці голодом у лісі, ніж при просі у багатій стрісі; Моя хата скраю; Яка хатка, така й паніматка; Своя хата – своя стріха, свій батечко – своя втіха; Не родись багатий та вродливий, а родись при долі та щасливий; Доля сміливого любить; Всяка пташка своє гніздо боронить.

Як зазначають дослідники, «глибше пізнати етнос, проникнутися його духом, зрозуміти душу можна не лише через його художню творчість чи художнє слово найкращих представників, але й за допомогою слова, фразеологізму, узагалі через його мову як душу, серце народу» (Колоїз, 2014, с. 72). У цьому контексті народні паремії набувають особливого значення, оскільки віддзеркалюють етичний кодекс української спільноти, пропонують певні правила, поведінкові приписи, норми практично на всі випадки життя. Репрезентуючи «увесь колорит лінгвокраєзнавчої інформації», вони стають цінним лінгводидактичним матеріалом. «Образи-еталони пареміологічних одиниць є згустком етнокультурної інформації національної спільноти, їхнє вивчення сприяє розкодуванню такої інформації та виявленню специфічних етнокультурних і ментальних рис» (Колоїз, 2014, с. 77). Домінантою української етнокультури є виховання особистості. Різноманітні аспекти цього процесу наголошують народні паремії. Тож наведемо приклади, які свідчать про невичерпне багатство народної мудрості в цій царині.

Виховання: Діти як квіти: поливай, то ростимуть; Гни дерево, доки молоде, вчи дитя, поки мале; Дружба та братство – дорожчі багатства;

Пусти дітей на волю, сам будеш у неволі; Посієш вчинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю.

Розвиток і формування особистості: Мудрим ніхто не вродився, а розуму навчився; Дитя – що тісто: як замісив, так і виросло; Яке дерево, такі й квіти, які батьки, такі і їхні діти.

Методи й засоби виховання: Хто б'є дитину, той не виховає добру людину; Добрим словом мур проб'єш, а лихим і в двері не ввійдеш; Добрий приклад кращий за сто слів; Вчи дитину не штурханцями, а хорошими слівцями.

Моральне виховання: Мораль чиста – краще всякого намиста; Правдою весь світ зійдеш, а неправдою ані до порога; Хто чисте сумління має, той спокійно спати лягає; Хто честі не має, ані сто кувачів йому не прикує; Колос повний до землі гнеться, а порожній угору пнеться; Не місце людину красить, а людина – місце.

Розумове виховання: Голова без розуму, як ліхтар без свічки; Не краса красить, а розум; «Вчення в щасті прикрашає, а в нещасті утішає; Пташка красна пір'ям, а людина – своїми знаннями; Без розуму ні сокирою рубати, ні личака в'язати; І сила перед розумом никне; Чоловік розуму вчиться цілий вік; Краса до вінця, а розум до кінця.

Трудове виховання: Хочеш їсти калачі – не сиди на печі; На дерево дивись, як родить, а на людину, як робить; Щастя не в хмарах ховається, а працею здобувається; Дерево шанують, як добре родить, а людину – як добре робить; Праця людину годує, а лінь – марнує; Людина свою долю працею кує; Діло майстра величає; Аби рибку з'їсти, треба в воду лізти; Треба нахилитися, аби з криниці води напитися.

Естетичне виховання: Весна – днем красна; Весна гарна квітами, людина – характером; Такий білий, що аж лебеді вхоплять, Гарній дівці – гарно й в пілці, Коса – дівоча краса, Дівка без коси немає краси.

Екологічне виховання: Зруйнував гніздо пташине – не будеш мати ні дітей, ні родини; Не брудни криниці-прийдеться напитися; Горнися до природи – не матимеш пригоди.

Фізичне виховання: Як дитина бігає і грається, то й здоров'я усміхається; Держи голову в холоді, ноги в теплі, проживеш довгий вік на землі; Бережи одягу знову, а здоров'я змолodu, У здоровому тілі – здоровий дух.

Родинне виховання: Який рід, такий і плід; Який дуб, такий тин; який батько - такий син; Дружна сім'я гори зрушить; До людей – по розум, до матері – по серце; По татку й дитятко, Любов до батьків – основа всіх добродійностей; Чоловік та жінка – найліпша спілка; Чоловік за один кут хату тримає, а жінка – за чотири; Не потрібен і клад, коли в чоловіка з жінкою лад; До свого роду хоч через воду; Шануй вітця й неньку – буде тобі скрізь гладенько.

Патріотичне виховання: За рідний край життя віддай, Без верби і калини нема України, Вкраїна – мати, за неї треба головою стояти, Жити – Вітчизні служити, Людина без Батьківщини, мов соловей без пісні, Батьківщина – мати, умій за неї постояти, Де рідний край, там і рай, Нема в світі як своя країна!

Отже, народні паремії як «інтегральні складові української культури розкривають особливості національного менталітету, їм відводиться роль соціальних коректорів на основі етичних норм. Вони утверджують споконвічні моральні цінності, абсолютні ідеали, що мають залишатися пріоритетними й у час постмодерністської орієнтації на інформованість і споживацьку естетику» (Колоїз, 2014, с. 79).

Синтезуючи найрізноманітнішу за своєю природою інформацію, народні паремії дають широкі можливості для використання в освітньому процесі сучасної початкової школи. Психологи й педагоги, які досліджували вплив усної народної творчості на формування особистості молодшого школяра, розвиток його розумових здібностей, творчих навичок, естетичних смаків, комунікативних умінь наголошують на тому, що тематичне багатство, стислість, образність, глибока предметність коротких жанрів українського фольклору імпонують психологічним особливостям учнів цієї вікової категорії. Урізноманітнюючи освітній процес елементами гри, народні паремії якнайкраще сприяють розвиткові таких мисленневих процесів, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування; стимулюють увагу, кмітливість, запам'ятовування та відтворення тексту.

Реалізація педагогічних функцій українських народних паремій в освітньому процесі сучасної початкової школи розкривається через багатоваріативність вивчення на уроках, використання у змісті чинних навчальних дисциплін, системі позаурочних виховних заходів.

Розглянемо деякі можливі варіанти використання українських народних прислів'їв та приказок на уроках *української мови*. У пояснювальній записці до оновленої навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи зазначається, що відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет «Українська мова» будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною (Навчальні програми для 1–4 класів, с. 1). Так, соціокультурна лінія передбачає «формування в учнів уявлення про мову як форму вияву культури українського народу, як засіб створення творів мистецтва; розширення уявлень школярів про свою державу – Україну, культуру українського народу, про її особливості в різних регіонах; засвоєння малих українських фольклорних форм, національних формул мовленнєвого етикету, етикетних правил спілкування; використання набутих знань і вмінь під час виконання соціальних ролей, спілкування з

представниками різних вікових груп і статусів, вирішення навчальних і життєвих проблем» (Навчальні програми для 1-4 класів, с. 2). Ця робота має реалізовуватися за допомогою дібраних відповідних текстів, тих матеріалів, які віддзеркалюють особливості матеріальної й духовної культури рідного народу, його національного характеру. Отже, при вивченні частин мови учням молодшого шкільного віку доцільно запропонувати завдання, які передбачають роботу зі змістом коротких жанрів фольклору. Наприклад, при вивченні теми «Іменник»:

- Прочитай прислів'я. До яких слів можна поставити питання «Хто?» або «Що»? Дружба та братство дорожчі багатства; Людина без друзів, що дерево без коріння; Дружба – найбільший скарб; Друзі пізнаються в біді.

- Прочитай. Підкресли слова-назви предметів, які відповідають на питання що?: Золото добувають із землі, а знання – з книжок; Книга для дітей, що волога для полів; Дім без книги – день без сонця; День без книги, що обід без хліба.

- Спиши прислів'я і приказки. Підкресли іменники: Зима радує снігами, а літо пирогами; Січень морозами лютує, а квітень тепло дарує; Лунко потріскує лід – на міцний мороз; Лютневий сніг весною пахне.

- Спиши прислів'я. Підкресли іменники. Визнач їх число: Де волошки – там хліба трошки; Де пташки – там гинуть комашки; Літо з дощами – осінь з грибами; На бідного Макара всі шишки летять.

- Прочитай. Спиши. Визнач відмінок іменників: Весна ледачого не любить; Добре ім'я – найкраще багатство; На дерево дивись, як родить, а на чоловіка, як робить; Рання пташка росу оббиває.

- Спиши прислів'я. Підкресли антоніми. Виділене слово розбери як частину мови: З праці радість, а з безділля смуток; Зробиш добро – не кайся, вдієш лихо – начувайся; Праця людину годує, а лінь марнує; Друг плаче, а недруг сміється.

Серед масиву народних паремій з антонімами в роботі з учнями молодшого шкільного віку доцільно використовувати такі: Багатий бідного не знає; Багато диму – мало тепла; Високо літаєш та низько сядеш; Де м'яко стелять, там твердо спать; Де не було початку, не буде й кінця; Знаєш – кажи; не знаєш – мовчи; Знай більше, а говори менше; Краще погано їхати, ніж хороше йти; Ластівка день починає, а соловей кінчає; На чорній землі білий хліб родить; Праця чоловіка годує, а лінь марнує; У хлібороба руки чорні, зате хліб білий.

На думку дослідників, прислів'я та приказки є важливим інструментом, який має значну методичну цінність у процесі вивчення частин української мови, оскільки вони стимулюють емоційну складову дидактичного процесу, активізують розумову діяльність молодших школярів. Тож при вивченні числівника, доречними будуть наступні паремії: Одна бджола мало меду наносить; Артіль міцна, як всі за одного, а один – за всіх; Влітку один тиждень

рік годує; За двома зайцями не гонись, бо й одного не піймаєш; У роботі «ох», а їсть за трьох; Говорить так, як три дні хліба не їв; Краще на п'ять хвилин раніше, ніж на хвилину пізніше; Семеро одного не ждуть; Біда біду перебуде – одна мине, десять буде тощо.

При засвоєнні теми займенник на закріплення вивченого доцільно використати такі вправи:

- Переписати. Підкреслити члени речення. З'ясувати синтаксичну роль займенників: Всяка травинка на своєму корені росте; Щастя знає, кого шукає; Син мій, а розум у нього свій; У нього стільки правди, як у решеті води.

- Вибірковий диктант. Виписати особові займенники. Визначити особу, число, відмінок кожного з них: Перш ти мене підвези, а потім я на тобі поїду; На тобі, небоже, що мені негоже; Про мене, Семене, хай усі коло мене, аби я зверху; Який на тебе гедзь напав?; Ти йому про діло, а він тобі про козу білу.

- Розкрити значення фразеологізмів. До якого розряду належить у них займенник? Ввести фразеологізми до самостійно складених речень: «Сам по собі», «Володіти собою», «Не по собі».

- Переписати, уставляючи на місці крапок потрібні займенники. До якого розряду кожен з них слід віднести?: «Ой ... в лузі озовись!», «Ой ... росте без коріння? А ... біжить без повода? А ... росте без цвіту?», «Ой ... то кінь стоїть, ... сива гривонька?», «Переможе не той, ... воює, а той, ... правда», «Ой ... то хата не заметена, ой ... то дівчина не заплетена?». Довідка: хто; що; що; чий; що; чия; чия; чия; чия.

- Прочитати. Указати присвійні займенники, визначити, на приналежність якій особі кожен із них вказує: Моя хата скраю – нічого не знаю; Добра каша, та не наша; Не замітай чужої хати, дивися, чи твоя заметена; Не тішся з чужої біди, бо вона нині його, завтра її, а тоді твоя буде; Краще своя хата, ніж чужа палата.

До теми правопис частки *не* з дієсловами можна запропонувати такі паремії: Біда на світі, коли немає правди; Двох правд не буває; Де немає волі, там не буває й долі; Добрі діти доброго слова послухають, а лихі – й дрючка не бояться; Взявся за гуж – не кажи, що не дуж; Життя прожити – не поле перейти; З вогнем не жартуй; Кому правди не треба, тому й честь не потрібна; Криком вогню не вгасиш; Наука в ліс не веде, а з лісу виводить; На чужому горі щастя не побудувати; На чужому полі не матимеш волі; Не було б щастя, та нещастя допомгло; Не вір словам, а вір ділам; Не знаєш броду – не лизь у воду; Не кажи, коли є риба в ріці, а кажи, коли у руці; Не лякайся туманів – виїжджай у поле рано; Не підливай масла у вогонь; Не шукай правди в інших, коли в тебе її нема; Пролиту воду назад не збереш; Хто за правду горою, той не боїться і бою.

Запишіть прислів'я та приказки, розкриваючи дужки, поясніть їх зміст та правопис з дієсловами: Боятися вовка – в ліс (не) ходити; Двоє

третього (не) чекають; Дружба, як дзеркало: розіб'єш, (не) складеш; Дружній череді і вовк (не) страшний; Згаяного часу і конем (не) доженеш; Зимою сонце світить, та (не) гріє; Знаєш – кажи, а (не) знаєш – мовчи; Коли почав орати, то у сопілку (не) грати; Материнська ласка кінця (не) знає; Науки ні вода (не) затопить, ні огонь (не) спалить; (Не) кидай слів на вітер; Нових друзів май, старих (не) забувай; Одна бджола багато меду (не) наносить; Під лежачий камінь вода (не) тече; Семеро одного (не) ждуть; Сказаного і сокирою (не) вирубаєш; Слово – не горобець, як вилетить, то вже його (не) спіймати; Старого лиса (не) виманиш з лісу; То не козак, що (не) думає отаманом бути; У невмілого руки (не) болять; Хочеш їсти калачі (не) сиди на печі; Чого Івась не навчиться, того й Іван (не) буде знати; Як зелене жито жати, то нічого (не) мати й ін..

Надзвичайно корисною й доступною для учнів молодшого шкільного віку є робота над поясненням змісту паремій, а також їх створення. Українські прислів'я та приказки добре себе зарекомендували при вивченні абетки, у роботі над звуко-буквенними зіставленнями, розвитком усіх видів мовленнєвої діяльності. Зміст і форма коротких жанрів фольклору різноманітні, тож їх доречно використовувати практично на всіх етапах уроків мови й читання. Методичні напрацювання останніх років засвідчують широкі можливості залучення школярів до глибинних пластів української народної мудрості. Так, на уроках літературного читання учителі-практики пропонують використовувати вправу «діалог персонажів», побудовану на українських народних прислів'ях, дібраних за тематичним принципом. Аналізуючи прислів'я, увагу учнів потрібно звернути на багатство художніх засобів зображення: ритміку, звукопис: алітерація та асонанс, епітети, порівняння, метафори тощо. Можна також застосувати ігрові прийоми навчання, наприклад, гра ланцюжок – коло: до тексту казки чи оповідання подаються прислів'я, серед яких є зайве, те, що взагалі не підходить до змісту поданого твору. Учням пропонується з'єднати між собою олівцем ті паремії, які співзвучні зі змістом прочитаного.

На уроках читання також буде доречним використання завдань, побудованих на основі народних паремій:

- *Додай слово:* Не заживає рана від лихого ..., Слово ... кожному приємне, Хто ..., той людей смішить. *Відповіді:* Слова, чемне, спішить.

- *Добери прислів'я до прочитаного твору; зроби малюнок до поданого прислів'я; на основі поданого прислів'я склади невелике оповідання чи казку.*

- *Збери прислів'я.* Поміняй слова місцями і прочитай прислів'я: «думати, а, потім, говорити, Краще, говорити, аніж, думати, а, потім». «землі, чий, На, живеш, народу, й, шануй, того, закони, народу». *Відповіді:* Краще думати, а потім говорити, аніж говорити, а потім – думати. На чий землі живеш, того народу й закони шануй.

- *Утвори пару.* Згрупуй прислів'я за змістом: 1. Як підеш, так і найдеш. 2. Спершу слово зваж, а потім – скаж. 3. Де не поклав, там не візьмеш. 4. Краще думати, а потім говорити, аніж говорити, а потім – думати. 5. Не радій чужому горю. 6. Кожній речі своє місце. 7. Добре роби – добре й буде. 8. Над товаришем не смійся, бо над собою заплачеш. *Відповіді:* 1 – 7; 2 – 4; 3 – 6; 5 – 8.

Серед основних видів роботи з пареміям на уроках читання можна виокремити такі: опрацювання паремій, які винесені в заголовок твору; робота над паремією, яка віддзеркалює головну думку твору; добір відповідних паремій для здійснення налізу змісту художнього твору; використання премій на початку уроку створює відповідний емоційний фон, налаштовує на відповідне сприйняття художнього тексту; подання під час узагальнюючої бесіди в кінці уроку дозволяє яскраво й лаконічно підвести підсумки та ін.

В оптимізації змісту навчального матеріалу щодо вивчення рідної мови, вчителів допоможуть матеріали, представлені в методичних наробках Г. Білакової, Я. Дробчак, В. Дюкової, С. Милоголовкіної, Л. Мафтин, Н. Чужої та ін.

З метою розвитку пізнавальних здібностей, логічного мислення, оптимізації дидактичного процесу творчий учитель широко використовує народні паремії й на уроках математики. Зазначимо, що в чинних підручниках з математики народні паремії могли би урізноманітнити змістове наповнення розділів: лічба, нумерація чисел від 1 до 10, додавання і віднімання в межах десяти тощо. Наприклад, під час вивчення числа 7 доцільно запропонувати приказки: Сім раз відміряй, а один раз відріж (про тих, хто поспішає піднести руку для відповіді, ще не розв'язавши задачу або приклад); Семеро одного не чекають (про дітей, які довго готуються до уроку чи якогось його етапу); Сім п'ятниць на тиждень (про легковажних, неприципових, хто порушує дане слово) та ін. Отже, на уроці математики доречними будуть прислів'я і приказки з числовими даними: Один – за всіх, всі – за одного; Брехливому вірять не більше одного разу; Одна бджола мало меду носить; Одна ластівка весни не робить; Одна голова добре, а дві – краще; Одного хороброго і сто боягузів не замінять; За двома зайцями поженешся – жодного не впіймаєш; Бути здоровим і мудрим – два блага в житті; Лінивий двічі робить, а скупий двічі платить; До лихого не ходи, за п'ять верстов обійди; Наговорив сім мішків гречаної вовни, та й всі неповні; За одного вченого десять невчених дають, та й то не беруть; Слухай сто разів, а говори один раз; За сто робіт береться, а ні одна не вдається; Добрий приклад краще за сто слів.

Вивчаючи «Величини» учням доречно запропонувати такі прислів'я і приказки: Година рік береже; На годину спізнився, за рік не доженеш; Великий день до вечора, коли робити нічого. Загалом, при вивченні будь-

якої теми з математики вчитель може використати прислів'я: Зробив діло – гуляй сміло; Коли став робить, то байдики не бить; Спершу треба розсудити, а тоді робити.

Щодо природознавства, то народні паремії доречні для ілюстрації відповідних текстів, вправ-дослідів, практичних робіт. Вони поглиблюють інформативність підручників, зацікавлюють школярів змістом навчального матеріалу. Зокрема, вивчаючи теми, у яких розкриваються зв'язки між живою й неживою природою в різні пори року, варто підібрати такі народні паремії, які, наприклад, відображають пряму залежність між окремими природними чинниками і розвитком рослин: Без дощу і трава не росте; Зима без снігу – літо без хліба; Літо дає коріння, а осінь – насіння; Два дощики у маю – повно буде врожаю.

У 2014/2015 навчальному році третьокласники розпочали вивчати новий навчальний предмет «Я у світі», спрямований на «соціалізацію особистості молодшого школяра, його патріотичне і громадянське виховання» (*Навчальні програми для 1-4 класів*). Вирішенню цих завдань допомагає творче використання на уроках народних паремій, що дає учням можливість зосередити увагу на фактах і явищах оточуючої дійсності, сприяє формуванню правильних природничих та суспільствознавчих уявлень і понять, з яких складаються усвідомлені, систематичні й міцні знання про навколишній світ.

Образотворче мистецтво – один із різновидів творчо-естетичної діяльності людини. Належне й доречне застосування прислів'їв та приказок на уроках образотворчого мистецтва сприяє всебічному й гармонійному розвитку особистості школяра, насамперед, розвитку його творчих здібностей. Застосування народних паремій дозволяє зробити уроки образотворчого мистецтва більш цікавими, якісними, яскравими, візуальними, творчими. Наприклад, красу пір року, природи допоможуть розкрити відповідні паремії про їх неповторність, особливості: Коли сонечко пригріє, то й трава зазеленіє; Весною все ожива, танцює й співа; В осінній час сім погод у нас: сіє, віє, туманіє, шумить, мете й зверху йде; Бджоли раді цвіту, люди – літу.

Використання народних паремій на уроках трудового навчання має свою специфіку, оскільки спрямоване, перш за все, на підкреслення чи лаконічну оцінку зробленого учнем. Девізом уроків трудового навчання можуть слугувати, наприклад, такі паремії: Діло майстра величає; Бджола мала, а й та працює; Людська праця – не дурниця, розкидати не годиться; Роботящі руки гори вернуть; Спершу роздивись, а тоді до діла берись; Поспішиш – людей насмішиш, Умієш помилятися – умій і виправлятися; Не подумавши, й кілочка не заточиш; Кінець – ділу вінець.

Народні паремії використовуються і на уроках «Основ здоров'я». Формуванню позитивної мотивації щодо здорового способу життя

сприяють такі паремії, як: Найбільше багатство – здоров'я; Здоров'я – всьому голова; Здоров'я за гроші не купиш; У здоровому тілі – здоровий дух; Хто праці не боїться, того хвороба сторониться; Бережи одяг, поки новий, а здоров'я – поки молодий; Як немає сили, то й світ не милий; Тримай голову в холоді, а ноги в теплі – будеш довго жити на землі.

Зміст уроків фізичної культури допоможе урізноманітнити добірка таких паремій: Зі спортом дружити – довго жити; Хто день починає з зарядки, у того все буде в порядку; Без уроків фізкультури не зміцнить мускулатури.

Аналіз наукової літератури та досвіду вчителів-практиків показує, що народні паремії вводяться у структуру того чи іншого уроку переважно як супровідний матеріал. Оптимальними видами роботи з прислів'ями та приказками є такі: з поданих слів скласти прислів'я; з'єднати чи роз'єднати частини прислів'я; доповнити його; написати твір за визначеним прислів'ям; дібрати паремії з синонімами, антонімами, певним словом, певною частиною мови, на означену тему, сюжетний малюнок, заголовок до тексту; художній аналіз афористичного вислову, пояснення його змісту та ін.

Висновки. На основі аналізу теоретичних праць вітчизняних та зарубіжних науковців узагальнено змістове наповнення термінів «паремії», «пареміографія» та «пареміологія». Зазначено, що народні прислів'я та приказки завдяки своїй жанровій специфіці (стислість, емоційність, специфічна рима й ритмічна структура) та змістовому наповненню (кодекс неписаних законів поведінки й діяльності людини в природному та соціальному середовищі) мають значний вплив на емоційно-чуттєву й розумову сферу молодшого школяра в контексті формування ціннісних орієнтирів, розвитку творчих здібностей та стимуляції асоціативного мислення. З їх допомогою можна активізувати дидактичний процес, збудити допитливість школяра, закріпити особистісно значущий сенс навчальної діяльності.

Реалізація педагогічних функцій українських народних паремій в освітньому процесі сучасної початкової школи розкривається через багатоваріативність використання у змісті чинних навчальних дисциплін, вивчення на уроках та в системі позаурочних виховних заходів. Саме такий підхід сприяє глибокому осмисленню школярами культурної спадщини рідного народу, формуванню етнічної свідомості, кращих рис громадянина, національної ідентичності.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної у змісті статті проблеми. Подальших наукових пошуків потребують питання оновлення змісту шкільної освіти на українознавчих засадах, зокрема, визначення оптимального обсягу знань учнів молодшого шкільного віку про народні паремії; методичного забезпечення процесу опанування молодшими школярами паремій; застосування інтерактивних технологій з метою всебічного розкриття

педагогічного потенціалу народних паремій; проблема репрезентації національного характеру в пареміях (поліетнічний аспект).

ЛІТЕРАТУРА

- Білакова, Г. Н. (2012). Прислів'я та приказки у початковій школі. *Конспекти уроків*, 174-179 (Bilakova, H. N. (2012). Proverbs and sayings in elementary school. *Summaries of the lessons*, 174-179).
- Дробчак, Я. (2013). Використання малих жанрів фольклору на уроках, трудового навчання у початкових класах. *Початкова школа*, 9, 40-42 (Drobchak, Ya. (2013). Use of small genres of folklore in lessons, work training in primary schools. *Primary school*, 9, 40-42).
- Дюкова, В. А. (2013). Використання усної народної творчості на уроках української мови та читання. *Початкове навчання і виховання*, 6, 26-30 (Diukova, V. A. (2013). The Use of Oral Folk Art at the Ukrainian Language and Reading Lessons. *Primary Education and Upbringing*, 6, 26-30).
- Закон України «Про освіту» (2018). Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти 1-2 класи. К.: ЛТД «Освіта-Центр плюс», 3-91 (Law of Ukraine "On Education" (2018). Typical educational programs for institutions of general secondary education 1-2 grades. K.: Education-Center Plus LTD, 3-91).
- Закувала зозуленька. *Антологія української народної творчості: Пісні, прислів'я, загадки, скоромовки* (1989) (*Cuckoo sang. Anthology of Ukrainian Folk Art: Songs, proverbs, riddles, patter words* (1989)).
- Колоїз, Ж. В. (2014). *Українська пареміологія: навч. посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів*. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ» (Coloiz, Zh. V. (2014). *Ukrainian Paremiology: a textbook for students of philological specialties of higher education institutions*. Kryvyi Rih).
- Лановик, М. Б., Лановик, З. Б. (2001). *Пареміографія. Українська усна народна творчість*. К.: Знання-Прес, 536-558 (Lanovyk, M. B., & Lanovyk, Z. B. (2001). *Paremiography. Ukrainian Oral Folk Art*. K.: Knowledge Press, 536-558).
- Милоголовкіна, С. (2010). Вивчення усної народної творчості на уроках читання. *Початкова школа*, 3, 14-17 (Myloholovkina, S. (2010). Study of oral folk art at reading lessons. *Elementary School*, 3, 14-17).
- Мафтин, Л. В. (2006). Українознавство у практиці виховної роботи сучасної загальноосвітньої школи. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*, Вип. XII, 127-141 (Maftyn, L. V. (2006). Ukrainian Studies in the Practice of Educational Work of the Modern Secondary School. *Bulletin of the Carpathian University. Pedagogy, Issue XII*, 127-141).
- Навчальні програми для 1-4 класів (Educational programs for grades 1-4)*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/osvita/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.
- Народні прислів'я та приказки* (1999). К.: Ред. Часопису «Народознавство» (*Folk Proverbs and Proverbs* (1999). K.: Ed. Journal of Ethnic Studies).
- Бібік, Н. М. (Ред.) (2017). *Нова українська школа: поради для вчителя*. К. (Bibik, N. M. (Ed.) (2017). *New Ukrainian School: A Teacher Advisor*. Kyiv).
- Пазяк, М. М. (1984). *Українські прилів'я та приказки: проблеми пареміології та пареміографії* (Paziak, M. M. (1984). *Ukrainian adverbs and sayings: problems of paremiology and paremiography*).
- Таглін, С. (1989). *Про народні паремії* (Tahlin, S. (1989). *On folk paremias*).
- Чужа, Н. (2002). Життєдайне джерело народної мудрості (до вивчення прислів'їв, приказок та загадок у початковій школі). *Полтавський державний педагогічний*

університет ім. В.Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки, Вип. 2, 44-49 (Chuzha, N. (2002). A life-giving source of folk wisdom (before studying proverbs and riddles in elementary school). *Poltava State Pedagogical University named after V. G. Korolenko. Series: Pedagogical Sciences, vol. 2, 44-49*).

РЕЗЮМЕ

Мафтын Лариса, Предык Алина, Шевчук Кристина. Педагогический потенциал украинских народных паремий.

Статья посвящена образовательно-воспитательным возможностям украинских народных паремий. На основе анализа научных источников обобщена сущность дефиниций «паремия», «паремиография», «паремиология», рассмотрена жанровая специфика пословиц и поговорок, раскрыты особенности реализации украинских народных паремий в педагогическом процессе современной начальной школы. Авторы подчеркивают, что паремии являются не только инструментом активизации мыслительной деятельности учащихся, развития их коммуникативных навыков и оптимизации учебного процесса, но и действенным средством национального воспитания подрастающего поколения. Как средоточие духовности украинского народа они углубляют мировоззрение, прививают лучшие качества характера, способствуют патриотическому, нравственному, эстетическому, трудовому, экологическому воспитанию.

Ключевые слова: образовательный процесс, младшие школьники, паремия, паремиография, паремиология, педагогический потенциал пословиц и поговорок.

SUMMARY

Maftyn Larysa, Predyk Alina, Shevchuk Kristina. Pedagogical Potential of Ukrainian People's Paremiias.

The article is devoted to educational opportunities of short genres of Ukrainian folklore. The purpose of the article is to unveil the pedagogical potential of Ukrainian folk paremiias and to substantiate the possibilities of their use in the educational process of the modern elementary school. To achieve this goal, we used such research methods as analysis of scientific literature of domestic and foreign authors to clarify the content of basic concepts of the study; methods of observation, systematization and generalization of material regarding characterization of the pedagogical potential of Ukrainian folk paremiias; substantiation of methodological aspects of use in the modern elementary school educational process.

Based on the analysis of scientific sources, the article summarizes the essence of the definitions "paremia", "paremiography", "paremiology"; examines the genre specificity of proverbs and sayings; reveals peculiarities of realization of Ukrainian folk paremiias in the educational process of modern elementary school.

The authors emphasize that paremiias are not only a tool for enhancing mental activity of young school children, developing their communication skills and optimizing the educational process, but also an effective tool for national upbringing of the younger generation. As a treasure trove of spirituality of the Ukrainian people, they deepen Ukrainian worldview, instill the best qualities of character, contribute to patriotic, moral, aesthetic, labor, environmental education. It is not just a form of artistic thinking, but a powerful means of influencing human consciousness, stimulating personal opportunities, forming moral ideals, value orientations, and national identity. Due to their genre specificity, short genres of folklore are also able to significantly enhance the didactic process of the elementary level of education, promote development of imaginative thinking, logic, imagination, communicative abilities and so on.

The practical significance of the study is that its results can be applied in the practical activities of secondary school teachers, as well as in the preparation of textbooks, teaching aids and methodological recommendations for students of pedagogical universities, as well as for students of modern secondary schools.

Key words: *educational process, junior schoolchildren, paremia, paremiography, paremiology, pedagogical potential of proverbs and sayings.*

УДК 371.311.3:796:613.71

Петро Рибалко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-6460-4255

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/176-186

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТЯЧОЇ ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ

Мета статті бачиться в розробці навчально-методичного супроводу процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища дитячої освітньої установи, практичній перевірці дієвості методів, форм і засобів навчання, поширенні методик визначення показників готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища освітньої установи.

Ключові слова: *освітня установа, фізкультурно-оздоровче середовище, діти, здоров'я, здоровий спосіб життя.*

Постановка проблеми. Початок нового тисячоліття характеризується новою хвилею реформ системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що зумовлено створенням єдиного простору вищої освіти, розвитком інформаційного суспільства й необхідністю формування готовності майбутніх учителів прискорити інформатизацію освіти, забезпечити її якість та мобільність (Кириленко, 2012).

Слушною видається думка С. Мелікової про те, що підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних конкурувати на ринку праці, які володіють фаховими компетенціями у своїй галузі, спроможні здійснювати самостійне здобуття необхідної інформації, поповнювати знання та застосовувати їх у сучасних реаліях – все це завдання, що постають перед вищою освітою XXI століття.

В останнє десятиліття реалізація на практиці спортизованого фізичного виховання дітей та молоді, що має загальні семантичні коріння із середовищним підходом, досить успішно здійснюється групою вчених на чолі з В. К. Бальсевичем і Л. І. Лубишевою.

Провідним завданням учителя фізичної культури є формування й розвиток в учнів ключової компетентності «бути здоровим» як сукупність

інтелектуальних і практичних умінь, яка базується на сприйнятті індивідуального здоров'я як значущої цінності, включає знання й навички збереження наявного здоров'я і визначає поведінку особистості в ситуації вибору здоров'яруйнуючих чи здоров'язбережувальних умов (Рибалко, 2019).

Готовність майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища освітніх установ слід сприймати як один із результатів їхньої професійної підготовки, що означає інтегральну соціально значущу особистісну якісну характеристику вчителя фізичної культури, яка поєднує: ціннісні установки на збереження і зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я усіх учасників освітнього процесу (Семеніхіна, 2017); прагнення до власного фізичного і професійного розвитку; знання про експериментально апробовані, у тому числі й інноваційні, освітні методики здоров'язбережувального і здоров'яформувального спрямування; уміння органічно їх інтегрувати в цілісний освітній процес окремої вікової групи і всього закладу освіти, формувати в дітей ціннісне ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя; здібності, які забезпечують якісну комунікацію із суб'єктами фізкультурно-оздоровчого середовища (педагоги, діти, їх батьки) й ефективно вирішення поставлених професійних завдань (Харченко та ін., 2019; Шиян, 2001).

Основними ідеями сучасної освіти, що підтримуються й поширюються Міжнародною організацією ЮНІСЕФ, є ідеї забезпечення прав, свобод та інтересів дітей, представлені в концепції програми «Школа доброзичливого ставлення до дитини» («Child-friendly schools») (Водолазська, 2012).

Вже ні для кого не таємниця, що суспільний запит спрямований на заклад, який є не тільки місцем, де дітей навчають, а, насамперед, простором для їх повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей. Такий омріяний острів сподівань можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби та з повагою ставиться до її особливостей (Дубинська, 2017; Лянной та ін., 2019).

Аналіз актуальних досліджень. Освітнє середовище вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. А. Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, С. Ю. Максимова, О. М. Пехота, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко, В. В. Серіков, С. О. Сисоева та інші) дослідники. Цікавим у цьому контексті є підхід зарубіжного науковця В. А. Ясвіна, який вважає, що освітнє середовище – це характеристика життя всередині закладу освіти, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні.

Середовищний підхід у вихованні розглядається в роботах Ю. С. Мануйлова. Автор під середовищним підходом розуміє теорію і технологію опосередкованого керування (через середовище) процесами

формування й розвитку особистості дитини. Середовище, що існує як посередник у міжсуб'єктній взаємодії, впливає на вид думок, дій дітей і дорослих і через них на спосіб життя всієї спільноти. Спосіб життя прийнятий у співтоваристві, формує тип особистості.

На думку Е. Н. Степанової і Л. М. Лузіної, такий підхід демонструє собою орієнтацію вчителя або керівника закладу освіти при здійсненні своїх дій, що спонукає його до використання певної сукупності взаємопов'язаних понять і способів педагогічної діяльності.

Відповідно до концепції Е. А. Климова, об'єктом педагогічної діяльності є людина (учень, вихованець), а предметом – діяльність, спрямована на її розвиток, навчання, виховання. Сутність предметної педагогічної діяльності полягає в організації діяльності учнів, спрямованої на опанування соціокультурного досвіду як змісту освіти, основи і умови розвитку особистості (Совгіра та Гончаренко, 2015).

Мета дослідження – виявити й обґрунтувати теоретико-методичні засади досліджуваного процесу, перевірити методику проектування фізкультурно-оздоровчого середовища дитячої освітньої установи.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось детальніше на тлумаченні терміну «фізкультурно-оздоровче середовище» (ФОС), яке ми розглядаємо в межах сучасного освітнього простору.

Поняття «середовище» нерозривно пов'язане з терміном «простір».

Простір у словниках тлумачиться як категорія філософії, що виражає співіснування й відособленість речей одна від одної, їх протяжність, порядок, розміщення відносно одна одної.

Згідно з філософським тлумаченням, загальний об'єктний простір – форма існування матеріальних об'єктів і процесів. Це необмежений, неосяжний і до кінця незбагнений предметний простір об'єктивного (реального) світу – загальний об'єктний простір, будову якого формує практично незчисленна множина створених природою й людиною об'єктів і відношень між ними.

У філософському розумінні середовище – це сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, які є основою існування, формування й діяльності людини.

Поняття «фізкультурно-спортивне середовище» вперше у своїх дослідженнях використала І. В. Манжелей, яка для закладу освіти його визначила як сукупність різних умов і можливостей фізичного й духовного формування та саморозвитку особистості, що містяться в просторово-предметному й соціальному оточенні. У її інтерпретації заклад освіти є особливим освітнім простором, у межах якого відбувається не тільки формування соціально адаптованої особистості, її професійне і громадянське самовизначення, але й формується найважливіша, базова характеристика особи, яка забезпечує реалізацію всіх інших, – здоров'я.

Спираючись на роботи О. Дункана, Л. Шноре, В. А. Ясвіна, І. В. Манжелей описує структуру фізкультурно-спортивного середовища:

- суб'єкти освітнього процесу;
- соціальний компонент фізкультурно-спортивного середовища;
- просторово-предметний компонент фізкультурно-спортивного середовища;
- змістовно-технологічний компонент фізкультурно-спортивного середовища.

На думку І. В. Манжелей, саме фізкультурно-спортивне середовище освітньої установи, через створення в ньому умов і надання спектру можливостей для розвитку особи, сприятиме актуалізації різноманітних фізкультурно-оздоровчих потреб учнів, оскільки в силу об'єктивних причин у межах однієї дисципліни «Фізична культура» зробити це досить важко і практично неможливо.

Термінологічний аналіз понять «середовище», «освітнє середовище», «фізкультурно-спортивне середовище» дав змогу виділити родові поняття та визначальні характеристики фізкультурно-оздоровчого середовища освітньої установи (ФОС). Серед них:

- система (фізкультурно-оздоровче середовище – це особистісно орієнтована система впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які є результатом змін освітньої культури в закладі освіти);

- простір (фізкультурно-оздоровче середовище – це педагогічний, доцільно організований простір життєдіяльності, який і є необхідною умовою збереження і зміцнення всіх складників здоров'я, а отже й повноцінного та своєчасного розвитку фізичної, соціально-моральної, інтелектуально-пізнавальної, емоційно-ціннісної, творчої та інших сфер дитячої особистості);

- платформа (фізкультурно-оздоровче середовище освітньої установи – цілісна освітня платформа, де створені необхідні умови для збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного і соціального здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу, виховання фізично здорової та морально досконалої молоді людини, працездатної, спроможної активно реалізувати себе в дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства);

- форма (фізкультурно-оздоровче середовище розглядається як ефективна форма інтеграції та взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, адміністрації школи, класних керівників та вихователів, учителів-предметників, соціальних педагогів, педагогів-психологів, медичного персоналу, педагогів додаткової освіти, педагогів-організаторів) для досягнення високої якості освіти за умови збереження здоров'я учнів. Таке трактування

теоретичних і практичних аспектів супроводу учнів в освітньому процесі знаходиться в повній відповідності з уявленнями про розширення цілей освіти, у число яких включені цілі розвитку, виховання, забезпечення фізичного, психічного, психологічного, морального і соціального здоров'я дітей.

Узагальнюючи підходи до означення, надамо власне бачення поняття «фізкультурно-оздоровче середовище освітньої установи» (ФОС).

Під фізкультурно-оздоровчим середовищем освітньої установи розуміється педагогічно вивірене й доцільно організоване освітнє середовище, у якому створені необхідні умови для збереження та зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу і який має на меті виховання фізично здорової та морально досконалої молоді людини, спроможної активно реалізувати себе в дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства.

Характер впливу фізкультурно-оздоровчого середовища освітньої установи на особистість залежить від активності суб'єкта й багатства фізкультурно-спортивного простору світової спільноти, держави, регіону, округу, міста тощо – тієї конкретної атмосфери, яка сприяє розвитку локальних фізкультурно-оздоровчих середовищ (державна політика в сфері освіти і фізичної культури та спорту, соціальний замовлення тощо) або стримує його.

С. Ю. Щетініною розглянута системна інтеграція виховної роботи та фізкультурно-спортивного середовища ЗВО, метою якої є формування у студентської молоді загальнокультурних і професійних компетентностей через включення в значущу суспільно-корисну, художньо-естетичну й фізкультурно-спортивну діяльність.

А. В. Григорьев займається розробкою питань інновацій у фізкультурно-освітньому середовищі ЗВО. Інноваційне фізкультурно-спортивне середовище, на його думку, має орієнтуватися на вирішення таких завдань:

- 1) реалізація комплексу заходів з пропаганди цінностей здорового способу життя в освітньому середовищі;
- 2) розвиток інфраструктури фізичної культури, матеріального та інформаційного забезпечення освітнього процесу;
- 3) включення фізкультурно-спортивного середовища в оцінну шкалу інноваційного розвитку ЗВО;
- 4) розвиток сектора оздоровчих послуг, що забезпечують повноцінну реалізацію особистісного потенціалу студентів;
- 5) набуття досвіду конструктивної соціально значимої громадської участі в організації спортивної роботи;
- 6) підвищення конкурентоздатності молоді за рахунок досвіду організації фізкультурного руху.

Визначення основних параметрів фізкультурно-оздоровчого середовища вимагає розгляду його структури, яка має багато спільного з освітнім середовищем, тому зупинимося на ньому більш детально.

Узагальнення матеріалів робіт учених В. І. Глухова, К. Г. Зайцева, Б. Д. Куланіна, Л. І. Лубишевой та ін., дозволяють констатувати, що система фізкультурно-оздоровчих потреб людини може бути представлена чотирма основними компонентами:

- оздоровчий (потреби в русі, здоров'ї, працездатності, безпеки, в підвищенні рівня фізичних кондицій тощо);
- матеріальний (потреби у винагороді за спортивні досягнення; поліпшення умов занять, побуту тощо);
- соціальний (потреби в спілкуванні, у причетності до групи, у визнанні, в емоційній підтримці, у раціональному використанні вільного часу та ін.);
- духовний (потреба в пізнанні світу фізичної культури і себе, у творчому самотворенні й самовдосконаленні, потреба в розвитку волі і моральних якостей особистості, естетичні потреби, пов'язані із захопленням гармонії тілесності і пластичності та ін.).

Фізкультурно-оздоровче середовище ЗСО, на думку І. М. Уляновського, включає в себе три основних аспекти.

Перший аспект – результативний. Головним результатом впливу середовища на школярів є той ефект, який вони отримують у своєму розвитку. При цьому мова йде не тільки про розвиток фізичних здібностей дітей, а й про вплив середовища на особливості соціального та індивідуально-особистісного розвитку учнів.

Другий аспект – процесуальний. Він визначає засоби, якими школа досягає розвивального ефекту. Ці засоби можуть бути найрізноманітнішими, вони охоплюють усі сторони внутрішнього життя школи: організацію освітнього процесу і способи взаємодії в системі «вчитель – учні», соціально-психологічна структура класів і критерії формування міжособистісних відносин між учнями.

Третій аспект – цільовий, який характеризує школу з точки зору тих внутрішніх завдань, на вирішення яких реально спрямовані її зусилля, час і засоби.

Процес здоров'язбереження повинен інтегрувати три основних напрями збереження і зміцнення трьох складових здоров'я учнів: фізичне, психічне і соціальне.

Фізична складова пов'язана із забезпеченням повноцінного фізичного розвитку учнів, дотриманням медичних і санітарно-гігієнічних вимог до освітнього процесу. Завдяки цій складовій підтримується або відновлюється (нормалізується) робота функцій органів і систем (серцево-судинної, дихальної тощо), рівень фізичних якостей (сила, витривалість, гнучкість тощо), що визначають працездатність організму школяра. Для цієї складової основними факторами оздоровлення учнів є екологія предметно-просторового середовища, особиста й суспільна гігієна, рухова активність. Фізкультурно-оздоровча робота в загальноосвітніх установах є найбільш

пріоритетною формою збереження і зміцнення здоров'я школярів. Функціональні можливості організму дитини підвищуються за оптимально організованої рухової активності, яка є біологічною потребою дитини.

Ступінь інтегрованості фізичної, психологічної та соціальної складових визначають рівні розвитку здоров'язбережувальної діяльності освітньої установи. Тому важливим показником якості фізкультурно-оздоровчого середовища служить здатність цього середовища за допомогою наданих ним можливостей забезпечувати задоволення всього комплексу фізкультурно-оздоровчих потреб, створюючи, таким чином, відповідну мотивацію до фізичної активності.

Крім того, фізкультурно-оздоровче середовище, яке організовується вчителями фізичної культури, може й має забезпечувати органічний процес трансформації первинних потреб людини в її соціальні потреби – життєві цінності, які починають відігравати в її розвитку все більшу роль у якості джерел мотивації.

Отже, за результатами проведеного структурного аналізу ФОС виділимо в ньому три компоненти:

- **технологічний** (комплекс різного роду діяльності (навчальної, ігрової, проектно-дослідницької, оздоровчої тощо), спрямованої на навчання й розвиток фізичного, психічного та соціального здоров'я суб'єктів освітнього процесу);
- **інформаційно-комунікативний** компонент (інформаційна підтримка освітнього процесу в галузі здоров'язбереження (дидактичні матеріали, освітні ресурси, спеціалізоване програмне забезпечення тощо), реальна та віртуальна взаємодія учасників освітнього процесу всередині середовища);
- **матеріальний** компонент (сукупність предметних і програмно-технічних засобів, які забезпечують підтримку заходів, спрямованих на формування і розвиток фізичного, психічного і соціального здоров'я суб'єктів освітнього процесу).

Нижче опишемо основні засади щодо організації ФОС та його функціонування.

Завдання, що стоять перед фізкультурно-оздоровчим середовищем:

- сприяння дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації: навчальні труднощі, проблеми з вибором освітнього і професійного маршруту, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин з однолітками, учителями, батьками;
- формування бази даних про стан здоров'я, індивідуальні психофізіологічні особливості й резервні можливості організму учнів;
- розробка індивідуальних і колективних програм оздоровлення учнів, додаткових освітніх програм, організаційно-педагогічних рекомендацій, спрямованих на формування культури здорового і безпечного способу життя учнів;

- освіта батьків з метою підвищення компетентності в питаннях формування культури здорового і безпечного способу життя.

Основні напрями (види) діяльності ФОС:

- відбір системи надійних інформативних критеріїв оцінки функціонального стану і рівня фізичної підготовленості дітей у динаміці навчального року і на різних етапах навчання;

- проведення досліджень щодо впливу різних освітніх програм на рівень здоров'я учнів;

- розробка науково-обґрунтованих підходів до управління функціональним станом і фізичною підготовленістю учнів;

- формування потреби в пізнанні основ культури здорового і безпечного способу життя;

- підготовка науково-методичних публікацій з проблеми дослідження;

- узагальнення і пропаганда досвіду освітніх установ щодо створення фізкультурно-оздоровчого середовища закладу освіти;

- устанавлення контактів з іншими закладами освіти, які працюють у межах фундаментальних і прикладних напрямів у вихованні здорового молодого покоління.

Основні функції ФОС:

- комплексна діагностика індивідуально-психологічних особливостей (психологічний моніторинг), фізичного розвитку, фізичної підготовленості, функціонального стану учнів (моніторинг «здоров'я»), створення банку даних комплексної діагностики;

- профілактична робота (проведення заходів, спрямованих на попередження та/або усунення шкільних факторів ризику; формування в учнів медико-соціальної активності й мотивації на здоровий спосіб життя);

- консультування батьків і учнів за результатами комплексного моніторингу;

- розвивальна робота на основі впровадження додаткових освітніх програм по затребуваних напрямках;

- корекційна робота, організована за результатами педагогічного, психологічного та медико-біологічного моніторингу (моніторингу здоров'я);

- просвітництво та освіту (формування психолого-педагогічної та медико-соціальної компетентності учнів, адміністрації освітніх установ, педагогів, батьків);

- експертиза (освітніх, навчальних і оздоровчих програм, проектів, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців освітніх установ).

Серед організаційно-методичних основ функціонування фізкультурно-оздоровчого середовища відзначаємо:

- на основі системного підходу розробка критеріїв оцінки його дидактичних засобів навчання морфо-функціональним і фізичним якостям дітей на різних етапах навчання;
- створення максимально сприятливих умов для саморозвитку, самовизначення учнів, усвідомленого вибору й побудови власного, індивідуального освітнього маршруту;
- охорона і зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я учнів;
- забезпечення оптимального розвитку учнів (згідно з нормами розвитку у відповідному віці);
- сприяння всім учасникам освітнього процесу у формуванні універсальних навчальних дій, необхідних для реалізації стійкої мотивації на здоров'я та здоровий спосіб життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, процес фізичного виховання повинен інтегрувати основні напрями збереження і зміцнення трьох складових здоров'я учнів: фізичне, психічне і соціальне. Він має відбуватися не стихійно, а цілеспрямовано у спеціально створеному для цього фізкультурно-оздоровчому середовищі, провідна мета організації якого полягає у збереженні й поліпшенні стану здоров'я учнів шляхом спеціально розроблених виховних спортивних заходів на уроках і в позаурочний час.

Під фізкультурно-оздоровчим середовищем освітньої установи розуміється педагогічно вивірене і доцільно організоване освітнє середовище, у якому створені необхідні умови для збереження та зміцнення фізичного, психічного й соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу і який має на меті виховання фізично здорової та морально досконалої молоді людини, спроможної активно реалізувати себе в дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

- Водолазська, Т. В. (2012). Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища. *Post Methodika*, 5 (108). Режим доступу: <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-108.pdf> (Vodolazska, T. V. (2012). Model of child-friendly educational environment. *Post Metodyka*, 5 (108). Retrieved from: <http://poippo.pl.ua/pm/pdf-1-f-w/PM-108.pdf>).
- Дубинська, О. Я. (2017). Теоретичні аспекти застосування рекреаційно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні учнів старшого шкільного віку. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 143, 263-266 (Dubinska, O. Ya. (2017). Theoretical aspects of the use of recreational and health technologies in the physical education of high school students. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 143, 263-266).
- Кириленко, Н. М. (2012). Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.-практ.*

- конф.: [в 2 ч.]. Ч. 1, сс. 149-151. Львів (Kyrylenko, N. M. (2012). Problems of information security of educational environment of the higher education institution. *Information and telecommunication technologies in modern education: experience, problems, perspectives: the third intern. scientific-practical conf.: [in 2 vol.]. Vol. 1*, pp. 149-151. Lviv).
- Лянной, М., Рибалко, П., Ганчева, В., Красілов, А. (2019). Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 280-289 (Liannoi, M., Rybalko, P., Hancheva, V., Krasilov, A. (2019). Methods of management of physical and health activity in modern secondary education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (88), 280-289).
- Рибалко, П. Ф. (2019). Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально – виховного процесу*, 4 (96), 66-77 (Rybalko, P. F. (2019). Guiding approaches and principles in the preparation of physical education teachers for health and sports activities. *Humanization of educational process*, 4 (96), 66-77).
- Семеніхіна, О. В. (2017). *Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). Суми (Semenikhina, O. V. (2017). *Theory and practice of forming future mathematics teachers' professional readiness for the use of computer-aided visualization of mathematical knowledge* (DSc thesis). Sumy).
- Совгіра, С. В., Гончаренко, Г. Є. (2015). Проблеми екологічної безпеки як основи життєдіяльності особистості в освітньому середовищі. *IV Всеукраїнські наукові читання пам'яті Сергія Терещука: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 23-24 квітня 2015 р.)*, сс. 205-208. Миколаїв (Sovhira, S. V., Honcharenko, H. Ye. (2015). Problems of ecological safety as a basis of personal life activity in educational environment. *IV All-Ukrainian Scientific Readings in Memory of Serhii Tereshchuk: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference with International Participation (Mykolaiv, April 23-24, 2015)*, p. 205-208. Mykolaiv).
- Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 183-195 (Kharchenko, R., Khomenko, S., Krasilov, A., Rybalko, P. (2019). Methodology of teaching the discipline "Physical Education" in higher education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5, 183-195).
- Шиян, Б. М. (2001). Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: зб. наук. пр, Вип. 2*, 371-374. Рівне: Принт Хауз (Shyian, B. M. (2001). Training of the teacher of physical education of the third millennium. *The Concept of Development of Physical Education and Sports Industry in Ukraine, Issue 2*, 371-374. Rivne: Print House).

РЕЗЮМЕ

Рибалко Петр. Организация физкультурно-оздоровительной среды детского образовательного учреждения.

Цель статьи видится в разработке учебно-методического сопровождения процесса профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к организации физкультурно-оздоровительной среды детского образовательного

учреждения, практической проверке действенности методов, форм и средств обучения, распространении методик определения показателей готовности будущих учителей физической культуры к организации физкультурно-оздоровительной среды образовательного учреждения.

Ключевые слова: образовательное учреждение, физкультурно-оздоровительная среда, дети, здоровье, здоровый образ жизни.

SUMMARY

Rybalko Petro. Organization of physical education and health environment of a children's education institution.

The aim of the article is seen in the development of educational and methodological support of the process of professional training of future teachers of physical culture to the organization of physical education and health environment of a children's education institution, practical verification of the effectiveness of methods, forms and means of teaching, dissemination of methods of determining the indicators of future physical education teachers' readiness for organization of physical education and health environment.

Such readiness implies, among other things, the use in the educational process of the education institution of experimentally tested, innovative educational methods of health saving and health forming direction. It is important that such methods and technologies are organically integrated into the holistic educational process of a separate age group and the whole education institution, implemented comprehensively through the creation of a safe developmental, natural and social environment, environmentally friendly living space, full medical care, optimization of movement mode, systems approach to the formation in children of value attitude towards their own health and motivation for healthy lifestyles, maintaining a harmonious, supportive relationships between the subjects of the educational process: teachers, children and parents, leaving the child the center of all educational influences.

The basis of this approach is humanistic pedagogy, individualization and differentiated solutions to pedagogical problems. The essence of a professional and personal approach is creation of conditions for the manifestation of personal functions of an individual, motivation, value orientations, self-realization, reflection, his or her abilities necessary for effective and productive professional activity in the future.

Key words: education institution, physical education and health environment, children, health, healthy lifestyle.

УДК 159.9.07:004.738.5-042.72-053.6

Оксана Скоробагатська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-5072-5195

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/186-200

ПРОБЛЕМА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовані статистичні дані щодо швидкості інтернетизації сучасного українського суспільства. Розглянуто теоретичні положення щодо визначення Інтернет-залежності. Визначено базові передумови виникнення й основні типи Інтернет-залежності згідно з дослідженнями К. Янг. З'ясовано коло потреб, які підлітки задовольняють за допомогою Інтернету. Проаналізовано критерії

діагностики Інтернет-залежності згідно з Р. Тао. Розглянуто поняття М. Гріффітса «технологічна залежність». Відзначено, що основним механізмом розвитку Інтернет-залежності є зміщення мети у віртуальну реальність для заповнення відсутніх сфер життя особистості. Розглянуто психологічні та фізичні симптоми Інтернет-залежності, а також важливі ознаки, які допоможуть учителям і батькам діагностувати комп'ютерну залежність дитини. Визначено деякі шляхи профілактики й корекції Інтернет-залежності підлітків.

Ключові слова: Інтернет, Інтернет-залежність, підлітки, психологія Інтернету, критерії діагностики, психологічні симптоми.

Постановка проблеми. В останні роки Інтернет мережа розповсюджується у світі з неймовірною швидкістю. Станом на листопад 2019 року в світі до Інтернету під'єднано 4,1 млрд. користувачів. Найвищий рівень підключення в Європі (82,5 %), а найнижчий – в Африці (28,2 %) (<https://uk.wikipedia.org/wiki>). В Україні також стабільно зростає Інтернет-сектор: кількість регулярних Інтернет-користувачів до кінця 2019 року зросла на 7 % – до 22,96 мільйонів. Про це свідчать результати дослідження, яке провела дослідницька компанія Factum Group на замовлення Інтернет-асоціації України. Комітет ІНАУ повідомляє, що однією з причин такого зростання є «смартфонізація» населення: на сьогодні 22 % користувачів виходять в Інтернет виключно за допомогою смартфонів. Зазначається, що частка користувачів Інтернету становить 71 % (22,96 млн), 65 % мають Інтернет вдома. Відповідно до даних Комітету ІНАУ, продовжується вирівнювання структури Інтернет-користувачів відповідно до структури населення: він фактично завершений за гендерним показником та триває за регіональним, професійним, освітнім, віковим показниками, та відповідно до рівня доходів. Тобто, майже все населення України віком до 35 років є Інтернет-користувачами. Особливо важливою інформацією з дослідження Інтернет Асоціації України в контексті нашої наукової проблематики є те, що найбільш активними інтернет-користувачами в Україні є підлітки та молоді люди віком від 15 до 24 років – серед них частка користувачів інтернетом становить 97 % (<https://inau.ua/news/v-ukrayini-znachno-vyrosla-internet-penetraciya>; <https://inau.ua/proekty/doslidzhennya-internet-audytoriyi>).

Зростання інтернетизації в суспільстві, максимальна, майже миттєва та неконтрольована доступність глобальної інформаційної мережі породжують суттєву психолого-педагогічну проблему: формування в дітей та підлітків психологічної Інтернет-залежності. Вивчення різних аспектів цієї проблеми, на нашу думку, є актуальним та життєво важливим у контексті завдань, які стоять перед сферою освіти та виховання: формування здорової особистості, забезпечення її гармонійного фізичного та психоемоційного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему Інтернет-залежності вивчали О. М. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, К. В. Боярова, Б. Л. Браун, А. І. Гольдберг,

А. Є. Жичкіна, М. С. Іванов, В. А. Лоскутова, О. В. Смилова, Н. А. Спапіра, М. Холл, Н. В. Чудова, О. Ф. Шайдуліна К. С. Янг. Особливості психічних станів користувача комп'ютера досліджували І. Г. Белавіна, Дж. Грохол, О. Ю. Дроздов, Т. Ю. Мітельов, І. В. Тютюнник. Психологічні наслідки зловживання інформацією глобальної мережі проаналізовано в дослідженнях Л. П. Гур'євої, Е. О. Мулика, О. В. Шинкаренко, О. В. Якушиної.

Серед вітчизняних науковців, що досліджували проблему Інтернет-залежності: Т. М. Вакуліч, О. Є. Войскунський, Л. В. Куліков, Н. В. Чудова, А. Г. Асмолов, Н. А. Цветков, А. В. Цветкова.

Мета статті – з'ясувати ступінь розробленості проблеми у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, теоретично дослідити психологічні характеристики Інтернет-залежності, виявити актуальні засоби профілактики й корекції Інтернет-залежності підлітків.

Методи дослідження – вивчення та аналіз наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців щодо проблеми Інтернет-залежності підлітків.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо, яку дефініцію дає Вікіпедія щодо визначення «Інтернет». Інтернет (від англ. Internet) – всесвітня система об'єднаних комп'ютерних мереж для зберігання, обробки й передачі інформації. Згадується як Всесвітня мережа і Глобальна мережа, а також просто Мережа. На основі Інтернету працює Всесвітня павутина (World Wide Web, WWW) і безліч інших систем передачі даних, що базуються на комплекті Інтернет-протоколів. Інтернет також називають мережею мереж, бо він складається з мільйонів локальних і глобальних приватних, публічних, академічних, ділових і урядових мереж, пов'язаних між собою. Станом на 2019 рік згідно з даними ООН більше половини населення Землі користуються Інтернетом (<https://uk.wikipedia.org/wiki>).

Отже, Інтернет – високотехнологічний засіб здобування різноманітної інформації, пізнання, самоосвіти, мистецького розвитку, книжкового та музичного фонду, спілкування, розваг тощо. Але надмірне застосування глобальної інформаційної мережі призводить до Інтернет-аддикцій.

Автором поняття «Інтернет-залежність» (Internet addiction disorder) прийнято вважати А. Голдберга, американського лікаря-психіатра, який в 1995 р. склав опис нового психічного порушення – строго відповідно до критеріїв американської класифікації психічних розладів DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders). Він розумів під Інтернет-залежністю розлад поведінки в результаті використання Інтернету і комп'ютера, що мають негативний вплив на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову чи психологічну сфери діяльності людини (Goldberg, 1995).

Першими ініціаторами психологічного вивчення феноменів залежності від Інтернету вважаються клінічний психолог К. Янг та психіатр І. Гольдберг. Американський психолог Кімберлі Янг (Янг, 1994) у 1994 р.

розробила і розмістила на web-сайт спеціальний опитувальник і незабаром отримала майже 500 відповідей, з яких близько 400 були відправлені, відповідно до обраного критерію, аддиктами. У 1995 р. вона організовує Центр відновлення від Інтернет-залежності (Center for Internet Addiction Recovery), а в 1998 р. виходить її книга «Спіймані в Мережу: як розпізнати Інтернет-залежність і успішна стратегія лікування» («Caught in the Net: How to Recognize Internet addiction and a Winning Strategy for Recovery»), що мала значний читацький успіх.

Опитувальник К. Янг містив такі питання: «Чи були у Вас безуспішні спроби контролювати, обмежити або припинити використання Інтернету? Чи були у Вас випадки, коли Ви ризикували отримати проблеми на роботі, в навчанні або в особистому житті через Інтернет? Чи траплялося Вам брехати членам сім'ї, лікарям або іншим людям, щоб приховати час перебування в Мережі?» (Янг, 1999).

У даний час опитувальник К. Янг (Янг, 1999) «Тест на Інтернет-аддикцію» (The Internet Addiction Test - IAT) складається з 20 питань, у ньому передбачена градація відповідей («не часто», «час від часу», «часто», «завжди»). З'явилися, наприклад, такі питання: як часто ви перевіряєте електронну пошту, заводите знайомства в он-лайн, говорите собі «Ще хвилиночку», коли ви в он-лайн, втрачаєте ви контроль над собою, якщо хтось займає вашу увагу, коли ви в он-лайн? У баченні К. Янг, залежність від Інтернету – це багатовимірне явище, що включає прояви ескапізму: втеча у віртуальну реальність людей із низькою самооцінкою, тривожних, схильних до депресії, що відчувають свою незахищеність, самотніх, не задоволених своєю роботою, навчанням або соціальним оточенням; пошук новизни; прагнення до постійної стимуляції почуттів; емоційна прив'язаність – можливість виговоритися, бути емпатійно зрозумілим і прийнятим, звільнитися від гострого переживання неприємностей у реальному житті, отримати підтримку і схвалення; задоволення відчуття себе «віртуозом» у застосуванні комп'ютера та спеціальних пошукових або комунікативних програм (Янг, 1999).

Основними передумовами виникнення Інтернет-залежності, на думку К. Янг, є: нав'язливе прагнення постійно перевіряти електронну пошту; передчуття наступного сеансу виходу в Інтернет; збільшення часу, проведеного в онлайн; скарги оточуючих на проведення людиною занадто великої кількості часу в Інтернеті; збільшення кількості грошових коштів, що витрачаються на Інтернет; скарги оточуючих на великі витрати на Інтернет (Янг, 2009).

У 2000 р. К. Янг був створений «Центр онлайн-залежності», де була розроблена трирівнева модель, що пояснює прихильність до застосування Інтернету. Згідно з даною моделлю, залежність від Інтернету виникає в силу доступності відповідних дій; збереження контролю за власними діями й наслідками прийнятих рішень; емоційного підйому від результатів власних дій (Янг, 2000).

Згодом з'являються роботи Марка Гріфіттса «Інтернет-залежність: чи дійсно вона існує?» (Гріфіттс, 1998) та Девіда Грінфілда «Віртуальна залежність» (Грінфілд, 1999). Д. Грінфілд є прихильником об'єктивності діагнозу Інтернет-залежності. М. Гріфіттс наполягає на тому, що потрібно розділяти «залежність від Інтернету» та «залежність, що переживається в Інтернеті».

Дослідження «Фонду інтернет-розвитку», проведене Г. В. Солдатовою, О. С. Гостимскою, Е. Ю. Кропалевою (Солдатова та ін., 2010) дозволило визначити коло потреб, які підлітки задовольняють за допомогою Інтернету. У тому числі: потреба в автономії й самостійності у процесі соціалізації, прагнення до незалежності від своїх батьків; потреба в самореалізації і визнанні; потреба в пізнанні; задоволення соціальної потреби у спілкуванні, у належності до групи за інтересами, у коханні; потреба у володінні; пізнавальна потреба. Через використання Інтернету складається враження повного контролю та володіння ситуацією, що задовольняє потребу в безпеці – одну з базових у системі потреб людини.

На початку XXI століття група китайських дослідників під керівництвом Р. Тао запропонувала критерії діагностики Інтернет-залежності, в основі яких лежать критерії DSM-5 для хімічної залежності. Валідність цих критеріїв автори визначають 98 % (Тао, 2010).

Отже, критерії діагностики Інтернет-залежності:

А. Симптоматичні критерії. Обидва критерії повинні бути присутніми:

1. Заклопотаність Інтернетом: людина постійно згадує про попередню діяльність в Інтернеті або передбачає наступний сеанс роботи в Мережі.

2. Симптоми відміни, про що свідчать дисфорія, тривога, дратівливість і нудьга, що виникають після декількох днів без використання Інтернету.

Щонайменше один (або більше) з наступних симптомів:

1. Толерантність: збільшення часу, проведеного в Інтернеті, яке необхідно для досягнення задоволення.

2. Наполегливе бажання і/або невдалі спроби контролювати, скоротити або припинити використання Інтернету.

3. Продовження надмірного використання Інтернету, незважаючи на знання про наявні постійні або періодичні фізичні або психологічні проблеми, які були викликані або посилюються з використанням Інтернету.

4. Втрата інтересу до попередніх захоплень і розваг, за винятком використання Інтернету, як прямий результат.

5. Людина використовує Інтернет, щоб уникнути поганого настрою або полегшити подібний стан (наприклад, дисфорію, почуття безпорадності, провини, тривоги).

6. Критерій виключення: надмірне використання Інтернету пов'язане з психічним розладом або біполярним розладом I типу.

В. Клінічно значущі критерії порушень: функціональні порушення (зниження соціальної, наукової, навчальної, виробничої активності), у тому числі втрата значущих стосунків, роботи, освітніх або кар'єрних можливостей.

С. Тимчасові критерії: тривалість інтернет-залежності повинна бути більше 3 місяців при використанні Інтернету від 6 і більше годин на день (Егоров, 2015).

Серед фахівців в останні роки широко обговорювалося питання, включати чи ні Інтернет-залежність у класифікацію психічних розладів, зокрема в DSM-5. На даний момент Інтернет-залежність (або Інтернет-аддикція) – нав'язливе прагнення використовувати Інтернет і надмірне користування ним, проведення великої кількості часу в мережі – не є психічним розладом за медичними критеріями (DSM-5 і МКБ-10), проте в МКБ-11 (травень 2019) включені залежність від відео-ігор і залежність від азартних онлайн ігор.

Часто вважають, що перша ознака Інтернет-залежності – це занадто довге перебування в Інтернеті. Для визначення цього феномена дослідники намагалися, насамперед, визначити кількість годин, які потрібно провести в онлайні. Дійсно, для більш ніж половини людей, що страждають від психологічних проблем, пов'язаних із використанням Інтернету, ці проблеми виникають саме через надмірне користування Інтернетом. Але тривалість перебування в Інтернеті сама по собі не є єдиною причиною виникнення Інтернет-залежності. Адже дослідники вважають, що на відміну від інших залежностей (хімічних або від азартних ігор), які вважаються виключно шкідливими і повинні бути абсолютно виключені, Інтернет вже став реально необхідним засобом у будь-якій сфері життя людини. Таким чином, з'являється питання: як відрізнити необхідне використання Інтернету від надмірного або шкідливого? У психології вироблено кілька напрямів пояснення даного феномена (Грохол, 2009, Войскунский, 2013).

К. Янг трактує Інтернет-залежність як реальний психічний розлад. Дійсно, у низці досліджень показано, що Інтернет-залежність часто межує з депресією, біполярним розладом, зловживанням алкоголем або наркотиками, сексуальною залежністю, азартною поведінкою, розладом контролю над спонуканнями тощо (Young, 1998; Войскунский, 2013)

Слід визнати, що більшість проблем у дослідженні Інтернет-залежності в межах психопатології пов'язані з відсутністю твердої теоретичної основи для розуміння цього нового феномена. Наприклад, незважаючи на численність наукових робіт, присвячених діагностиці, патології, вивченню зв'язку Інтернет-залежності з попередніми психологічними проблемами (рисами особистості, психофізіологічними параметрами, соціальними відносинами тощо) і лікування Інтернет-залежності, фахівці не звертають достатньої уваги на соціокультуру підставу виникнення цієї проблеми.

М. Гріффітс вважає, що справжня залежність від Інтернету, тобто генералізована залежність, повинна бути віднесена до спільного родового найменування: «технологічної залежності». На думку Гріффітса, технологічні залежності – це нехімічні поведінкові залежності, що включають надмірну взаємодію між людиною й машиною. Отже, технологічні залежності можуть розглядатися як різновид поведінкових залежностей: вони включають такі ключові компоненти будь-якої залежності, як «надцінність (salience), модифікація настрою (mood modification), збільшення толерантності (tolerance), симптоми відміни (withdrawal), конфлікт з оточуючими та із самим собою (conflict), і рецидив (relapse)» (Гриффітс, 2009; Войскунский, 2013).

На думку Н. А. Носова, основним механізмом розвитку Інтернет-залежності є зміщення мети у віртуальну реальність для заповнення відсутніх сфер життя особистості через ілюзорне задоволення основних потреб людини за рахунок конструювання у віртуальній реальності нової особистості. Зсув мети з реального життя людини у віртуальну досягається за рахунок можливості приховування в мережі «Інтернет» будь-якого прояву життя, що реалізується внаслідок можливості зміни статі, приховування свого реального імені, реальних переживань, емоцій і демонстрації відсутніх переживань; можливості зміни ролі шляхом створення віртуальної особистості й конструювання нової реальності (Носов, 2000).

Дослідник О. Є. Войскунський підкреслює, що у формуванні Інтернет-залежності важливу роль відіграють попередні психологічні проблеми, наприклад самотність і депресія. Люди, які гостро відчувають відсутність здатності до самоконтролю й самопрезентації, схильні до проблем, пов'язаних із депресією, соціофобією та самотністю. Часто саме ці люди, перебуваючи в ситуації суспільної ізоляції, користуються Інтернетом для втечі від депресії, соціофобії, самотності та інших емоційних страждань. У віртуальному спілкуванні вони відчувають почуття контролю: Інтернет для них – це буфер соціальної комунікації (Войскунский, 2013).

К. Янг справедливо зазначила, що інтернет-залежність не є єдиним розладом, а являє собою спектр клінічних проявів та схарактеризувала п'ять основних типів Інтернет-залежності:

1) комп'ютерна залежність (computer addiction): обсессивна пристрасть до роботи з комп'ютером (ігор, програмування або інших видів діяльності);

2) компульсивні навігатори Мережі (net compulsions): компульсивна навігація за WWW, пошук у віддалених базах даних;

3) перевантаження інформацією (information overload): патологічна прихильність до опосередкованих Інтернетом азартних ігор, онлайн-аукціонів або електронних покупок;

4) кіберкомунікативна залежність (cyber-relational addiction): залежність від соціальних застосувань Інтернету, тобто від спілкування в

чатах, групових іграх і телеконференціях, що може в результаті призвести до заміни наявних у реальному житті сім'ї і друзів віртуальними;

5) кіберсексуальна залежність (cybersexual addiction): залежність від «кіберсекса», тобто від порнографічних сайтів в Інтернеті, обговорення сексуальної тематики в чатах чи закритих групах «для дорослих» (Янг, 2015).

Р. Девіс (Davis, 2001) розширив дефініції Інтернет-залежності К. Янг та запропонував когнітивно-поведінкову модель патологічного використання Інтернету. Він виділив дві форми Інтернет-залежності, які позначив як *специфічне патологічне використання Інтернету* (specific pathological internet use) і *генералізоване патологічне використання Інтернету* (generalized pathological internet use). Перша форма являє собою залежність від будь-якої специфічної функції Інтернету (онлайнві сексуальні служби, онлайнві аукціони, онлайнва продаж акцій, онлайнвий гемблінг). Тематика аддикції зберігається, а також може бути реалізована і поза Інтернетом. Друга форма являє собою не спеціалізоване, багатоцільове надмірне користування Інтернетом і включає проведення великої кількості часу в Мережі без ясної мети, спілкування в чатах, залежність від електронної пошти, тобто вона значною мірою пов'язана з соціальними аспектами Інтернету. За даними тайванських дослідників, соціальні функції Інтернету грають істотну роль у формуванні залежності (Davis, 2001).

Доктор М. Орзак (Orzack, 1998) систематизувала вивчені ознаки Інтернет-залежності. Відповідно до її класифікації, всі ознаки Інтернет-залежності були розділені на психологічні й фізичні. До психологічних симптомів Інтернет-залежності належать: гарне самопочуття або ейфорія за комп'ютером; прагнення проводити за роботою в Інтернеті все більші відрізки часу і нездатність спланувати час закінчення поточного сеансу роботи; здатність і схильність забувати при роботі в Інтернеті про домашні справи, навчання або обов'язки, важливі особисті й ділові зустрічі; нездатність і небажання відволіктися від роботи в Інтернеті; досада і роздратування, що виникають під час вимушеного відволікання, та нав'язливі роздуми про Інтернет у такі періоди; спонукання витратити на забезпечення роботи в Інтернеті все більше грошей, не зупиняючись перед витрачанням заощаджень; небажання приймати критику подібного способу життя з боку близьких; готовність брехати друзям і членам сім'ї, зменшуючи тривалість і частоту роботи в Інтернеті.

До фізичних симптомів інтернет-залежності відносяться: синдром карпального каналу (тунельна поразка нервових стовбурів руки, зв'язане з тривалою перенапругою м'язів); сухість в очах; головні болі по типу мігрені; біль у спині; нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі; нехтування особистою гігієною; розлади сну; зміна режиму (Orzack, 1998).

Дослідники А. Р. Дроздикова-Зарипова, Р. А. Валеева, А. Р. Шакурова (Дроздикова-Зарипова та ін., 2012) визначили важливі ознаки, які

допоможуть вчителям та батькам діагностувати комп'ютерну залежність дитини: втрата контролю над часом, проведеним за комп'ютером; втрата інтересу до соціального життя, інтереси підлітка обмежуються тільки захопленням комп'ютером; байдужість до сімейних контактів, успішності в навчанні, шкільним та позашкільним заходам; зневага до зовнішнього вигляду, домашніх обов'язків; прийом їжі за комп'ютером; перевага віртуального спілкування над реальним (підліток мало виходить з дому, у нього майже або зовсім немає друзів); зміна типової поведінки підлітка (він став більш дратівливим, або навпаки, виявляє байдужість до оточуючих); невинувато швидко з'являється втома, дратівливість, перепади настрою; змішане почуття радості і провини під час гри за комп'ютером, а також роздратована, агресивна чи замкнута поведінка, якщо з якихось причин тривалість перебування за комп'ютером зменшується; нічні кошмари, напади страху, тривоги, нав'язливі стани; заперечення комп'ютерної залежності, виправдання власної поведінки і пристрасті; раптово з'явилася скритність; конфлікт, загроза, шантаж у відповідь на заборону сидіти за комп'ютером.

Трирівнева модель ACE (Accessibility, Control and Excitement), розроблена К. Янг у 1999 році, пояснює як доступність, контроль і збудження обумовлюють розвиток Інтернет-залежності. Відповідно до моделі, потяг до Інтернету розвивається завдяки трьом головним факторам: доступність інформації, інтерактивних зон і порнографічних зображень; персональний контроль і анонімність переданої інформації; внутрішні почуття, які на підсвідомому рівні встановлюють більший рівень довіри до спілкування в онлайн: емоційний підйом, збудження від результатів власних дій – можливих вигравів, програвів, отриманих доходів, перемог або поразок в аукціонах тощо (Войскунский, 2004).

Д. Грінфілд приходиться до висновку, що для формування залежності мають значення також доступність і безперервність (нон-стоп – 24 години на добу) Інтернету, стимулююча роль міститься в мережі інформації та її інтенсивність, можливість анонімності, розгальмування (disinhibition) і зростаючої інтимності (Greenfield, 1999).

В. А. Бурова-Лоскутова (Лоскутова, 2009), розширюючи виділені К. Янг чинники привабливості Інтернету, вважає, що Інтернет-середовище може виступати в якості аддиктивного агента в силу таких своїх характеристик: надособистісна природа міжособистісних взаємин; можливість анонімних соціальних інтеракцій; можливість реалізувати уявлення й фантазії зі зворотним зв'язком, включаючи різні варіанти ідентичності, соціальних ролей (можливість створювати нові образи «Я»; вербалізація уявлень або фантазій, які не можливі для реалізації в звичайному світі, наприклад, киберсекс, рольові ігри в чатах); вуайеристичний аспект; унікальні можливості пошуку нового співрозмовника, відсутність необхідності утримувати його увагу; розширення можливостей для комунікації в різних віртуальних групах,

що дають можливість придбати певний соціальний статус; необмежений доступ до інформації («інформаційний вампіризм») (Лоскутова, 2009).

Проблема Інтернет-залежності та її лікування заслуговує серйозної психологічної уваги. У світі з'являються центри амбулаторного лікування, в тому числі на базі Навчального центру комп'ютерної залежності в лікарні Макліна при Гарвардській медичній школі, Університету штату Іллінойс для лікування наркоманії при лікарні Проктор, відділу аддикцій при клініці Женевського університету, Реабілітаційного центру для підлітків з Інтернет-залежності в Китаї. Метою лікування Інтернет-залежності в цих програмах зазвичай є контрольоване використання Інтернету, а не утримання від нього (Brezing et al., 2010).

К. Янг (Young, 1999) запропонувала такі поведінкові техніки для терапії Інтернет-залежності:

- а) частіше розумно використовувати час поза Мережі;
- б) використовувати зовнішні стоп-сигнали;
- в) ставити цілі;
- г) утримуватися від використання Інтернету в особливих випадках;
- д) використовувати картки з нагадуваннями;
- е) написати власний перелік проблем;
- ж) увійти в групу підтримки;
- з) використовувати сімейну терапію.

Згодом К. Янг розробила етапи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) у застосуванні до Інтернет-залежності (Young, 2011).

1. На першому етапі поведінкова терапія використовується для контролю поведінки за комп'ютером і поведінки поза комп'ютером. Поведінка за комп'ютером передбачає активну діяльність онлайн з метою досягнення стриманості від проблемних додатків і контрольованого використання комп'ютера.

2. На другому етапі когнітивна терапія використовується для роботи з психологічними захистами в осіб з Інтернет-залежністю, такими як заперечення і раціоналізація, які виправдовують надмірне перебування онлайн. Когнітивна психологічна терапія Інтернет-залежності використовує когнітивну реструктуризацію з метою зламати цей шаблон поведінки.

3. Третій етап КПТ Інтернет-залежності включає терапію, спрямовану на зниження шкоди для подальшого відновлення та профілактики рецидивів (Young, 2013).

Великої уваги вимагають до себе ті, чий відхід від реальності поки що не знайшов свого яскравого вираження, хто тільки починає засвоювати аддиктивні патерни поведінки в важких зіткненнях з вимогами середовища, хто потенційно може виявитися втягнутим в різні види аддиктивної реалізації. Найчастіше, коли підлітки занурюються в віртуальний світ, вони не можуть йому чинити опір, не маючи необхідних

психологічних механізмів захисту. Отже, їх психічна система страждає. Ще більшу небезпеку комп'ютерна залежність представляє для дітей «групи ризику». Ця категорія дітей в силу певних причин свого життя більше інших категорій схильна до негативних впливів: досвід, винесений з власної сім'ї, не завжди є позитивним і корисним для цих дітей. Грає роль і генетична схильність до різних видів залежностей (токсикоманія, алкоголізм, нікотинова залежність та ін.), що служить хорошою основою для ще більш швидкого придбання і розвитку нових форм залежної поведінки, зокрема, Інтернет-залежності та геймаддикції (Дроздикова-Зарипова та ін., 2012).

Вітчизняна дослідниця Т. М. Вакуліч (Вакуліч, 2006) виокремила психологічні умови запобігання Інтернет-залежної поведінки підлітків:

а) когнітивний компонент: розвиток та сприйняття себе як цілісної особистості; сприяння адекватному самооцінюванню, підкріплення позитивної «Я-концепції», оволодіння прийомами самопізнання (інтроспекції, рефлексії); розвиток у підлітків свідомого прийняття дійсності, переживання якої відбувається за принципом «тепер-та-зараз»; усвідомлення негативного впливу технологій Інтернет на свою особистість;

б) емоційний компонент: розвиток емпатії, вміння адекватно виражати свої емоційні стани, у тому числі й негативні; керувати своїми емоціями загалом;

в) поведінковий компонент: формування впевненості в собі; організація цілеспрямованого засвоєння навичок спілкування, вміння встановлювати нові соціальні контакти; формування вміння визначати позитивні життєві програми, приймати самостійно рішення, виконувати особливі стратегії взаємодії, спрямовані на поліпшення свого становища в соціумі; формування здатності до самоконтролю в різноманітних життєвих ситуаціях (Вакуліч, 2006).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз робіт дозволяє виділити основні напрями у вивченні Інтернет-залежності підлітків у сучасній науці: розробка діагностичних критеріїв Інтернет-залежності; вивчення впливу віртуальних взаємин на особистість користувача Інтернету; дослідження ідентичності користувачів Інтернету і процесів їх самопрезентації в мережі; вивчення психологічних аспектів комунікативних процесів, що реалізуються за допомогою мережі «Інтернет»; вивчення проблеми запобігання Інтернет-залежності підлітків; вплив ЗМІ та комп'ютерних ігор на формування аддиктивної поведінки підлітків; дослідження особливостей Інтернет-залежної поведінки в різних вікових групах; удосконалення діяльності психологічної служби в освіті щодо попередження та корекції Інтернет-залежної поведінки; роль родини у формуванні Інтернет-залежності.

На нашу думку, ураховуючи прогнози темпів зростання поширеності Інтернету в Україні, зростання кількості молоді серед користувачів Інтернету,

формування Інтернет-залежності у чверті користувачів в перші півроку після початку роботи в Інтернеті, можна зробити висновок, що вивчення впливу Інтернет-залежності на особистісні характеристики сучасної молоді є актуальною проблемою психології. Вивчення даної проблеми дозволить розробити профілактичну та психокорекційну програму для попередження змін особистості Інтернет-залежних користувачів.

ЛІТЕРАТУРА

- Вакуліч, Т. М. (2006). *Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків* (автореф. дис. ... наук. ступ. канд. психол. наук) (Vakulich, T. M. (2006). *Psychological factors of preventing Internet addiction of adolescents* (PhD thesis).
- Войскунский, А. Е. (2004). Актуальные проблемы зависимости от Интернета. *Психологический журнал*, 1, 90-100 (Voiskunskiy, A. E. (2004). Actual problems depending on the Internet. *Psychological journal*, 1, 90-100).
- Войскунский, А. Е. (2013). *Теоретико-эмпирическое исследование становления психологии Интернета в Китае на материале проблемы зависимости от Интернета*, 4, 155-237 (Voiskounskiy, A. E. (2013). *Theoretical and empirical study of the formation of the psychology of the Internet in China for material problems depending on the Internet*, 4, 155-237. Retrieved from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=738).
- Гриффитс, М. (2009). Избыточное применение Интернета: онлайнное аддиктивное поведение. *Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития*, 253-256 (Griffiths, M. (2009). Excessive use of the Internet: online addictive behavior. *Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development*, 253-256).
- Гриффитс, М. (2009). Избыточное применение Интернета: онлайнное аддиктивное поведение. *Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития*, 253-256 (Griffiths, M. (2009). Excessive use of the Internet: online addictive behavior. *Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development*, 253-256. Retrieved from: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=738).
- Гриффитс, М. (2000). Интернет-зависимость - время относиться серьезно? *Исследование зависимости*, 8, 413-418 (Griffiths, M. (2000). Internet addiction - time to be taken seriously? *The study of addiction*, 8, 413-418).
- Грохол, Дж. (2009). Залежність від Інтернету – нове захворювання? *Интернет-залежність: психологічна природа і динаміка розвитку*, 264-266 (Grohol, G. (2009). Dependence on the Internet – a new disease? *Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development*, 264-266).
- Дроздикова-Зарипова, А. Р., Валеева, Р. А., Шакурова, А. Р. (2012). *Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: теория, практика* (Kostikova-Zaripova, A. R., Valieieva, R. A., Shakurova, A. R. (2012). *Pedagogical correction of computer addiction among high risk youth: theory, practice*).
- Егоров, А. Ю. (2015). Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции. *Медицинская психология в России*, 4 (33) (Ehorov, A. Yu. (2015). Modern ideas about Internet addictions and the approaches to their correction. *Medical psychology in Russia*, 4 (33). Retrieved from: <http://mprj.ru>).
- Кирали, О., Гриффитс, М., Урбан, Р. (2014). Проблематичное использование интернета и проблематичные онлайн-игры не одно и то же: результаты большой

- национальной репрезентативной выборки подростков. *Киберпсихология, поведение и социальные сети*, 17, 749-754 (Kiralı, V., Griffiths, M., Urban, R. (2014). Problematic Internet use and problematic online game not the same: results from a large nationally representative sample of adolescents. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, Vol. 17, 749 -754).
- Лоскутова, В. А. (2009). Интернет-зависимость в медицинской парадигме. *Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития*, 152-164 (Loskutova, V. A. (2009). Internet addiction in a medical paradigm. *Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development*, 152-164.
- Носов, Н. А. (2000). *Виртуальная психология* (Nosov, N. A. (2000). *Virtual psychology*).
- Солдатова, Г. В., Гостимская, О. С., Кропалева, Е. Ю. (2010). Пойманные одной сетью. Что школьники делают в Интернете и каким рискам они подвержены. *Дети в информационном обществе*, 3 (Soldatova, H. V., Hostimskaia, E. S., Kropacheva, E. Yu. (2010). Caught with the same net. What students are doing online and what risks they are exposed. *Children in the information society*, 3).
- Чой, Д. С., Ким, Дж. (2004). Почему люди продолжают играть в онлайн-игры: в поисках критических факторов дизайна для повышения лояльности клиентов к онлайн-контенту. *Киберпсихология и поведение*, 7 (1), 11-24 (Choi, D. S., Who, J. (2004). Why people continue to play online games: in search of critical design factors to increase customer loyalty to online content. *Cyberpsychology and behavior*, 7 (1), 11-24).
- Янг, К. *Диагноз – интернет-зависимость* (Yang, K. *Diagnosis – Internet addiction*. Retrieved from: <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html>).
- Янг, К. *Тест на интернет-аддикцию* (Yang, K. *The Internet Addiction Test*). Retrieved from: <http://www.netaddiction.com/index.php?option>.
- Янг, К. (2009). *Тезисы дистантных зарубежных участников симпозиума «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития»* (Yang, K. (2009). *Theses of distant foreign participants of the conferences "Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development"*. Retrieved from: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html>).
- Янг, К. С. (2000). Диагноз – интернет-зависимость. *Мир Интернет*, 2, 24-29 (Yang, K. S. (2000). Diagnosis – Internet addiction. *The World of Internet*, 2, 24-29).
- Brezing, C., Derevenskyi, J. L., Potenza, M. N. (2010). Non-substance Addictive Behaviors in Youth: Pathological Gambling and Problematic Internet Use. *Child Adolesc Psychiatr Clin NAm*, Vol. 19, 3, 625-641).
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, Vol. 17, 2, 187-195.
- Greenfield, D. M. (1999). *Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them*. Oakland: New Harbinger Publ.
- Griffiths, M. D. (2008). Internet and video-game addiction. In C. Essau (Ed.), *Adolescent Addiction: Epidemiology, Assessment and Treatment*, pp. 231-267. San Diego: Elsevier.
- Goldberg, I. *Internet addictive Disorder (IAD) diagnostic criteria*. <http://web.urz.uniheidelberg.de/Netzdienste/anleitung/wwwtips/8/addict.html>.
- Orzack, M. H. (1998). Computer addiction: What is it? *Psychiatric Times*, Vol. 15, 8, 34-38.
- Tao, R., Huang, X., Wang, J. (2010). Proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Addiction*, Vol. 105, 556-564.
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: Symptoms, evaluation, and treatment. *Innovations in Clinical Practice*, Vol. 17.
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: Symptoms, evaluation, and treatment. *Innovations in Clinical Practice*, Vol. 17.

РЕЗЮМЕ

Скоробагатская Оксана. Проблема Интернет-зависимости подростков в современных психолого-педагогических исследованиях.

В статье проанализированы статистические данные по скорости интернетизации современного украинского общества. Рассмотрены теоретические положения по определению Интернет-зависимости. Определены базовые предпосылки возникновения и основные типы интернет-зависимости согласно исследованиям К. Янг. Выяснен круг потребностей, которые подростки удовлетворяют с помощью Интернета. Проанализированы критерии диагностики интернет-зависимости по Р. Тао. Рассмотрены понятие М. Гриффитса «технологическая зависимость». Отмечено, что основным механизмом развития интернет-зависимости является смещение цели в виртуальную реальность для восполнения недостающих сфер жизни личности. Рассмотрены психологические и физические симптомы Интернет-зависимости, а также важные признаки, которые помогут учителям и родителям диагностировать компьютерную зависимость ребенка. Определены некоторые пути профилактики и коррекции интернет-зависимости подростков.

Ключевые слова: Интернет, Интернет-зависимость, подростки, психология Интернета, критерии диагностики, психологические симптомы.

SUMMARY

Skorobagatska Oksana. The problem of adolescents' Internet addiction in modern psychological and pedagogical researches.

The statistics on the speed of the Internet of modern Ukrainian society: the number of regular Internet users has increased by 7 % by the end of 2019 to 22.96 million are analyzed in the article. The most active Internet users in Ukraine are adolescents and young people, 97 % of whom are Internet users between the ages of 15 and 24. The growth of Internet in society, the maximum, almost instantaneous and uncontrolled accessibility of the global information network, create a significant psychological and pedagogical problem: formation of psychological Internet addiction in children and adolescents. The various aspects study of this problem is relevant and vital in the context of the challenges facing the field of education and upbringing: the formation of the healthy personality, ensuring its harmonious physical and psycho-emotional development. Theoretical provisions concerning determination of Internet addiction have been considered. The author of the concept of "Internet addiction" (Internet addiction disorder) is considered A. Goldberg. He understood the Internet addiction as the behavior disorder as a result of the Internet and computer use, which have a negative impact on the everyday, educational, social, work, family, financial or psychological spheres of human activity. Clinical psychologist K. Young and psychiatrist I. Goldberg are the first initiators of the psychological study of the Internet addiction phenomena. The basic prerequisites and main types of Internet addiction are identified in the article, according to K. Young's research. The adolescents' needs to be met through the Internet have been identified. The diagnostics criteria of Internet addiction according to R. Tao have been analyzed. The M. Griffiths' concept of "technological dependence" has been considered. It is noted that the main mechanism for the Internet addiction development is to shift the goal into virtual reality to fill in the missing areas of the individual's life. The range of needs that adolescents meet through the Internet has been identified. The psychological and physical symptoms of Internet addiction have been examined, as well as important features that will help teachers and parents diagnose a child's computer addiction (loss of time control over the computer; loss of interest in social life; indifference to family contacts; study, school and

extra-curricular activities; disrespect for appearance, homework; eating at the computer; the advantage of virtual communication over real; changing typical adolescent behavior; (irritability, indifference others, stealth), nightmares, fear bouts of, anxiety, obsessive-compulsive disorder; denial of computer dependency conflicts). Behavioral techniques for Internet addiction treatment (reasonable time use offline; use of external stop signals; goal setting; refrain from using the Internet in special cases; use of a reminder card; writing your own problems list; participating in a support group; use of family therapy). Some ways of prevention and correction of teenagers' Internet addiction have been identified.

Key words: *Internet, Internet addiction, adolescents, Internet psychology, diagnostic criteria, psychological symptoms.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.016:796](477+438)

Ірина Востоцька

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5684-1015

Олексій Головченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-0646-4319

Лариса Прийменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7485-2295

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/201-210

СИСТЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Стаття присвячена розвитку та становленню фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти України та Польщі. Аналізується історіографія та програмно-нормативне забезпечення фізичного виховання цих країн. Спираючись на аналіз та узагальнені дані літературних джерел, подається коротка порівняльна характеристика розвитку фізичного виховання України та Польщі. Фізичне виховання розглядається як невід'ємна складова гармонійного розвитку особистості. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають в експериментальному обґрунтуванні ефективності авторських програм фізичного виховання польських студентів.

Ключові слова: Україна, Польща, фізичне виховання, студенти, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Прагнення незалежної української держави до інтеграції у світове співтовариство потребує вивчення зарубіжного досвіду в усіх сферах діяльності, у тому числі у сфері освіти. У нинішніх умовах життя спостерігається стійке погіршення стану здоров'я та фізичного розвитку студентської молоді України (Головченко, 2018, с. 15). Прослідковується загальне збільшення кількості серцево-судинних захворювань, погіршення функціональних резервів організму, системне порушення постави, наявність різних вад опорно-рухового апарату, зниження рівня фізичної підготовленості тощо. Фізичне виховання є органічною складовою частиною системи освіти, служить гармонійному розвитку особистості, її підготовки до самостійного життя. Поряд із цим, фізичне виховання сприяє здоровому способу життя, організації дозвілля та активного відпочинку, розвитку й відновлення

фізичних сил, реабілітації та корекції здоров'я, вихованню позитивних моральних та вольових якостей.

Оскільки Україна зараз дуже стрімко рухається до Європейського освітнього простору, виникають нагальні проблеми коригування навчальних планів, робочих програм, методологій, методів і методик процесу фізичного виховання в закладах вищої освіти в умовах кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу.

Аналіз актуальних досліджень: Важливою складовою програмно-нормативних основ фізичного виховання є наявність державних програм з фізичного виховання (Л. Матвеев, А. Новиков, 1976; А. Гужаловский, 1986; Б. Ашмарін, 1990; А. Матвеев, С. Мельников, 1991; С. Канішевський, 1999; Ж. Холодов, В. Кузнецов, 2001; Б. Шиян, 2001 та ін.), які містять науково обґрунтовані завдання та засоби фізичного виховання, комплекси рухових умінь і навичок для засвоєння щодо конкретного контингенту, переліки відповідних норм та вимог.

Водночас в Україні існує значна кількість висококваліфікованих і досвідчених учених у сфері програмно-нормативного забезпечення (В. Ареф'єв; Е. Вільчковський; М. Зубалій; С. Канішевський; О. Куц; А. Нісімчук; В. Столітенко; С. Операйло; Р. Раєвський; М. Третьяков; В. Шигалевський; Б. Шиян; С. Козіброцький; О. Вацеба; В. Пасічник та ін.), які постійно досліджують проблеми викладання фізичного виховання.

Компетентнісний підхід до формування культури здоров'я молоді в контексті валеології здійснює О. Бондаренко, яка зосереджує увагу на необхідності вдосконалення та широкого впровадження здорового способу життя в навчання й виховання молодого покоління, у практику вищої школи. З позицій філософії та педагогіки досліджують проблеми фізичного здоров'я Ю. Бойчук, В. Горащук, С. Горбунова, В. Копа, Т. Шаповалова, стверджуючи, що духовне, моральне, особисте, соціальне, інтелектуальне, емоційне, репродуктивне, психічне і фізичне здоров'я слід вивчати в річищі цілісного підходу. В. Бальсевич, Н. Боляк, Г. Іванова, І. Чорнобай пропонують розв'язувати проблему формування культури здоров'я студентської молоді засобами фізичної культури та спорту. Аналіз польських наукових джерел засвідчив актуалізацію проблеми збереження фізичного здоров'я студентської молоді.

Польський дослідник Богдан Куницький (*B. Kunicki*) визначає фізичну культуру як складник стилю студентського життя. Мацей Демель (*M. Demel*) визнає, що здоров'я є адаптаційним потенціалом, мистецтвом панування над своїм тілом і психікою. Зофія Слоньська (*Z. Słońska*) визнає здоров'я за здібність досягнення піку фізичних, розумових, соціальних можливостей для позитивного реагування на навколишнє середовище й зазначає, що здоров'я не є метою, а засобом, що дозволяє людині вести повноцінне продуктивне життя. Казимір Домбровський (*K. Dąbrowski*)

визначає психічне здоров'я як здатність до всеосяжного розуміння і переживання реальності та прагнення до ідеалу.

А відтак, проблемними залишаються стратегічні питання рівня фізкультурної освіти та фізичної підготовленості студентської молоді, організації фізичного виховання у вищій школі, зокрема України та Польщі.

Мета статті – вивчення програмно-нормативного забезпечення фізичного виховання в українських та польських закладах вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати досвід програмно-нормативного аспекту у ЗВО України та Польщі.

2. Визначити сучасний стан фізичного виховання в українських та польських закладах вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел, соціологічні методи (аналіз документальних матеріалів), інтернет-пошук.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, розкриємо значення, мету й завдання фізичного виховання студентів. Відповідно до законодавства, вища школа, вирішуючи завдання професійної підготовки, повинна забезпечити також і фізичну підготовку та здоров'я студентів. Тому абсолютно правомірним є твердження про те, що фізичне виховання студентів розглядається як невід'ємна, найважливіша частина загального виховання студентства (Волков, 2008, с. 48).

Роль фізичного виховання та інших форм спрямованого використання фізичної культури у ЗВО є багатогранною. Технічний прогрес, стрімкий розвиток науки і дедалі зростаюча кількість нової інформації роблять навчальний процес студента все більш інтенсивним та напруженим. Відповідно, зростає значення фізичної культури як засобу оптимізації режиму життя, активного відпочинку, збереження й підвищення працездатності студентів протягом усього періоду навчання у ЗВО. Разом із тим, засобами фізичної культури забезпечується загальна і спеціальна фізична підготовка в контексті умов майбутньої професії. Отже, вирішуючи специфічні завдання, фізичне виховання студентства відіграє суттєву роль у моральному, вольовому та естетичному розвитку, вносить значний внесок у підготовку кваліфікованих та всебічно розвинених фахівців.

Відзначимо, що одним із офіційних документів, що регулюють державну політику України в галузі фізичного виховання, є Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», затверджена Указом Президента України від 1 вересня 1998 р. У документі акцентовано увагу на тому, що органи державної влади розвинутих країн світу надають програмного значення питанням розвитку фізичного виховання, фізичної культури і спорту, розглядаючи їх як найбільш економічно вигідний та ефективний засіб профілактики захворюваності, зміцнення генофонду та

розв'язання інших соціальних проблем. Аналіз нормативних засад розвитку фізичного виховання в Україні дозволяє констатувати той факт, що в основі вітчизняної системи фізичного виховання покладено розуміння й підтримка означеної позиції іноземних політиків (Кузьмінський, 2008, с. 122).

У режимі навчальної роботи студентів фізичне виховання регламентується навчальними планами і програмами, які розробляються та затверджуються Міністерством освіти і науки України. Державна програма фізичного виховання визначає обов'язковий для студентів усіх вишів обсяг фізкультурних знань, рухових умінь і навичок та рівень розвитку фізичних якостей. У програмі з фізичного виховання студентів виокремлюють три основні частини: теоретичну, практичну, контрольну.

Так, теоретичною частиною передбачено оволодіння студентами системою науково-практичних і спеціальних знань, необхідних для розуміння процесів функціонування фізичної культури суспільства й особистості зокрема, уміння їх активного, творчого використання для особистісного та професійного розвитку, організації здорового способу життя під час виконання навчальної, професійної та соціокультурної діяльності.

Практична частина програми спрямована на підвищення рівня функціональних і рухових здібностей студентів щодо формування необхідних якостей та властивостей особистості, на оволодіння методами та засобами фізкультурно-спортивної діяльності, на набуття в ній особистого досвіду, що забезпечує можливість самостійно, цілеспрямовано і творчо використовувати засоби фізичної культури і спорту. Основна форма навчання – практичні та навчально-тренувальні заняття, які покликані навчати новим руховим діям, виховувати фізичні якості студентів (*Фізичне вдосконалення студентської молоді: стратегія та інноваційні технології*, 2011).

Контрольний блок програми фізичного виховання студентів спрямований на диференційований та об'єктивний облік процесу та результатів навчальної діяльності студентів. Контрольні заняття забезпечують оперативну, поточну та підсумкову інформацію про рівень освоєння теоретичних, практичних і методичних знань та вмінь, про стан і динаміку фізичного розвитку, фізичної й професійно-прикладної підготовленості кожного студента. У якості критеріїв результативності розробляються залікові вимоги та практичні нормативи, тести.

Тести проводяться на початку навчального року як контрольні (діагностичний блок), що характеризують підготовленість при вступі до ЗВО, та в кінці – для визначення стану фізичного розвитку за минулий навчальний рік.

Однак, у межах реалізації програми розвитку фізичного виховання нації в Україні викладачі фізичної культури мають активізувати фізичне виховання студентів і в позанавчальний час (тобто поза обов'язкових занять), а саме:

- фізичні вправи в режимі навчального дня (ранкова гімнастика, вступна гімнастика, фізкультурні паузи, додаткові заняття тощо);

- фізкультпаузи (проводяться після перших чотирьох аудиторних чи практичних занять, тривалістю по 8–10 хвилин;

- додаткові заняття (індивідуальні або групові), що проводяться викладачем з метою підготовки слабопідготовлених студентів до здачі залікових норм і вимог навчальної програми з фізичного виховання;

- активний відпочинок;

- організовані заняття студентів у позанавчальний час у спортивних секціях (аеробіка, шейпінг, бодібілдинг, йога, плавання, вільна боротьба, теніс та ін.) (Волков, 2011, с. 183);

- самостійні заняття студентів фізичними вправами у вільний від навчання час (на основі повної добровільності і ініціативи (за бажанням) або за завданням викладача (домашні завдання).

З цією метою необхідним є систематичне проведення масових фізкультурно-спортивних заходів у вихідні дні протягом навчального року та в канікулярний час. До таких відносяться турпоходи, спортивні свята, дні здоров'я, спартакіади, змагання з календарем міжвузівських та внутрішньовузівських заходів.

Система фізичного виховання ЗВО Польщі – одна з найстаріших у Європі і бере свій початок ще в XVII столітті. Вже тоді існувала така форма контролю, як екзамен з фізичної культури (Стула, 2000, с. 153).

Введення фізичного виховання в плани ЗВО, як обов'язкового предмету пройшло довгий шлях. І тільки в 1952 році стало обов'язковим предметом у вищій школі. Фізичне виховання проводилося в об'ємі 2 годин на тиждень. В 1975-1985 роках із розвитком спортивної бази планувалося збільшення кількості годин, призначених для обов'язкового фізичного виховання до 3-4 годин на тиждень.

Незалежно від цього ЗВО повинні були проводити факультативні заняття відповідно до потреб молоді і своїх можливостей. Зміст і об'єм спортивних занять залежали від фізичного стану та інтересів студентів. Відповідно до цього, програма передбачала створення таких навчальних груп:

1. Групи загального фізичного розвитку.
2. Групи спортивної підготовки.
3. Групи спортивної спеціалізації.
4. Спортивні групи академічного спортивного союзу.
5. Групи лікувальної фізичної культури.

Крім проведення занять у зазначених вище групах програма передбачала створення окремих підрозділів, які сприяли розвиткові оборонних видів спорту. Передбачалися обов'язкові заняття з урахуванням різного рівня фізичної підготовленості студентів, а також факультативні заняття за межами обов'язкових тижневих занять, спортивні навчальні і

туристичні табори, курси організаторів спорту, суддів, рятівників, водолазів, а також спортивні і туристичні заходи. Вперше в межах програми з'явився спорт високих досягнень. Цей напрям фізичного виховання був визнаний як органічна частина роботи.

Виходячи з «Програми фізичного виховання, спорту і туризму у вищій школі на 1978 – 1985 роки», студії фізичного виховання і спорту розробляли окремі програми, у яких узагальнена специфіка ЗВО: його умови – кадрові та матеріальні. Ці програми затверджував ректор. Студія фізичного виховання і спорту одночасно із студентськими спортивними організаціями оцінювала можливість реалізації навчальних програм. Адміністрація закладу освіти зобов'язана була створити матеріальну базу для проведення занять, яка робила б можливою реалізацію даної програми.

Положення про вищі школи, затверджене Сеймом 1982 року, змінило ситуацію. Воно давало керівництву більшу самостійність у підготовці та реалізації навчально-виховних програм, у тому числі й фізичного виховання. Разом із тим, було почато обмеження як обов'язкових, так і факультативних занять з фізичного виховання, об'єм занять знизився на 50 %, а в деяких ЗВО з'явилася тенденція до ліквідації обов'язкових занять. Політичні зміни в Польщі вплинули і на фізичне виховання. Було переглянуто Положення про вищу школу. Воно розширило самостійність ЗВО, значно зменшуючи права міністра.

Положення про вищу школу передало Головній раді у справах вищої освіти право на вирішення питань, пов'язаних із розробкою мінімуму програмних вимог з фізичного виховання.

На початку 90-х років минулого століття була спроба зрушення тенденції обмеження кількості занять. У результаті чого фізичне виховання у вищій школі було збережено як обов'язковий предмет, на який повинно бути виділено не менше 120 годин протягом двох років навчання. Отже на зломі 1989 – 1990 років з автономією ВНЗ з'явилися дві головні тенденції:

- втрата державної монополії в питаннях вищої освіти;
- втрата впливу академічного спортивного союзу в справі керівництва фізичним вихованням у вищій школі.

Академічний спортивний союз разом із Міністерством освіти, а також зі студіями фізичного виховання і спорту запропонували узагальнену модель обов'язкового фізичного виховання для студентів (Вільчковський, 2002, с. 137).

Головна ідея цієї моделі – добровільний вибір виду занять з фізичного виховання, при мінімальному об'ємі протягом трьох років. У тих ЗВО, де заняття були значно обмежені, рекомендували створювати групи факультативних занять із оздоровчою спрямованістю.

Положення про фізичну культуру в Польщі прийняло за основу західноєвропейську модель фізичного виховання молоді, у якій основа

зкладається в загальноосвітніх і середніх школах. У 1997 році Міністерство народної освіти провело аналіз кількості занять із фізичного виховання на денних формах навчання. Проведений аналіз показав, що в державних закладах вищої освіти практично всюди фізичне виховання розглядалося в якості обов'язкового предмету. Частіше всього воно проводилось як обов'язкове на молодших курсах і як факультативне – на старших. У цілому факультативні заняття мають характер додаткових.

Аналіз роботи недержавних ЗВО показав, що приблизно 50 % з них проводять заняття з фізичного виховання як обов'язкові. У 40 % указаних закладів вищої освіти студенти мають можливість брати участь на заняттях факультативно, а в 10 % студенти не проявили інтересу до подібних занять (Фізичне виховання студентів).

Вища школа організації банків в Познані в 1997 – 1998 навчальному році оголосила про значне зниження плати за навчання для студентів, які займаються в спортивних клубах.

Заняття з фізичного виховання в державних закладах освіти частіше всього проводяться в об'ємі 120 годин і реалізуються по 2 години на тиждень на 1-му та 2-му курсах. Стосувалося це біля 41 % державних ЗВО. Приблизно 28 % виділили на заняття по 180 годин на 1-му, 2-му і 3-му курсах. 15 % закладів освіти мали в планах заняття з фізичного виховання в об'ємі від 120 до 180 годин у залежності від спеціалізації. Інші ЗВО виділяли для цього 30 – 60 годин, а в деяких – навіть 240 годин.

Необхідно відмітити, що кількість годин, які виділяються на обов'язкові заняття з фізичного виховання, а також кількість семестрів, у яких ці заняття проводяться, у більшості випадків залежить від характеру й виду спеціальності.

У недержавних вищих школах години на обов'язкові заняття в навчальних планах були реалізовані в межах 60–120 годин в перших 2–4 семестрах. Інші ЗВО обмежили заняття 30 годинами.

У багатьох вищих школах студенти могли замінити обов'язкові заняття з фізичного виховання іншими видами спорту або рекреації. Частіше всього вони брали участь на заняттях в спортивних секціях клубів академічного спортивного союзу. Альтернативними формами фізичного виховання є курси підвищення спортивного рівня, заняття в групах рухової реабілітації, лікувальної гімнастики, спортивних ігор, різного виду спортивні табори та туристичні і рекреаційні поїздки.

У студіях фізичного виховання і спорту реформують системи проведення занять у напрямі покращення фізичної підготовки й наближення до загальноєвропейських норм. Перед тим, як почати займатись фізичними вправами, студенти мають право вибору рухової активності, часу тренувань, а також тренера-викладача. Студентам пропонуються найбільш популярні серед молоді види спорту та різні рівні їх проведення. Такий підхід дозволяє

створити однорідні групи, що позитивно впливає на рівень проведення занять і приносить найбільше задоволення студентам.

Висновки. У ході аналізу систем фізичного виховання у ЗВО України та Польщі ми спостерігаємо, що немає загального державного регулювання процесу фізичного виховання. У зв'язку з автономією закладів, ректори можуть самостійно приймати рішення щодо обов'язковості занять фізичним вихованням, кількості годин тощо. Тому в одних ЗВО є обов'язковими заняття тільки на перших курсах, в інших – протягом усього періоду навчання, але з незначною кількістю годин. Виходячи з цього, ми можемо зазначити, що для покращення здоров'я та фізичної підготовленості молоді, необхідні обов'язкові заняття фізичним вихованням протягом всього періоду навчання, але з удосконаленням форм їх проведення.

Досвід програмно-нормативного забезпечення в Польщі спонукає до демократичних принципів розвитку системи фізичного виховання, широкого використання можливостей індивідуалізації навчального процесу, творчих підходів до інтересу та можливостей учасників навчально-виховного процесу. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають в експериментальному обґрунтуванні ефективності авторських програм фізичного виховання польських студентів.

ЛІТЕРАТУРА

- Вільчковський, Е., Вільчковська, А., Пасічник, В. (2002). Реформування системи фізичного виховання у Польщі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1, 12-13 (Vilchkovsky, E., Vilchkovska, A., Pasichnyk, V. (2002). Reforming of the Physical Education System in Poland. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, 1, 12-13).
- Вільчковський, Е., Вільчковська, А., Чвенар, А. (2002). Валеологічна освіта студентської молоді у вищих навчальних закладах Польщі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1, 137-138 (Vilchkovskiy, E., Vilchkovska, A., Chwenar, A. (2002). Valeological Education of Student Youth in Higher Education in Poland. *Physical Education, Sport and Health Culture in Modern Society*, 1, 137-138).
- Войнар, Ю. (2000). Физическое воспитание в польских школах. *Теория и практика физической культуры*, 12, 45-51 (Wojnar, J. (2000). Physical Education in Polish Schools. *Theory and Practice of Physical Culture*, 12, 45-51).
- Волков, В. Л. (2008). *Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді*. К.: Освіта України (Volkov, V. L. (2008). *Basics of the theory and method of physical training of student youth*. K.: Education of Ukraine).
- Волков, В. Л. (2011). *Розвиток фізичних здібностей студентів у системі фізичної підготовки*. К.: Освіта України (Volkov, V. L. (2011). *Development of students' physical skills in system of callisthenics*. K.: Education of Ukraine).
- Головченко О. І., Титович, А., Востоцька, І. (2018). Психолого-педагогічне обґрунтування формування фізичного компоненту здоров'я студентів різних форм фізичної активності. *Наука і освіта*, 15-22 (Holovchenko, O. I., Titovych, A., Vostotska, I. (2018). Psychological and pedagogical substantiation of formation of physical component of students' health of different forms of physical activity. *Science and education*, 15-22).

- Круцевич, Т. Ю. (2008) *Теорія і методика фізичного виховання*. К.: Олімпійська література. Т. 2 (Krutsevych, T. Y. (2008). *Theory and methods of physical education*. K.: Olympic Literature. T. 2).
- Кузьмінський, А. І., Омеляненко, В. Л. (2008). *Педагогіка*. К.: Знання. Прес. (Kuzminskyi, A. I., Omelyanenko, V. L. (2008). *Pedagogics*. K.: Knowledge. Press).
- Стула, А., Татарчук, Ю., Лсекевич, Р. (2000). Морфологическая дифференциация студенческой молодежи физкультурных факультетов различных высших учебных заведений Польши. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*, 7, 149-155 (Stula, A., Tararchuk, Yu., Lsekevich, R. (2000). Morphological differentiation of student youth of physical education faculties of different institutions of higher education of Poland. *The scientific notes of Ternopil Hnatyuk State Pedagogical University*, 7, 149-155).
- Турчина, Н. І. (2008). *Педагогічні особливості моделей фізичного виховання студентів ВНЗ на різних курсах навчання* (дис. ... канд. наук). Київ (Turchina, N. I. (2008). *Pedagogical features of models of physical education of university students in different courses of study* (PhD thesis). Kyiv).
- Фізичне вдосконалення студентської молоді: стратегія та інноваційні технології: моногр. за матеріалами міжнар. симп.* (2011). О.: Наука і техніка (Physical improvement of student youth: strategy and innovative technologies: monogr. by the materials of the international. sym. (2011). O.: Science and technology).
12. Internet resource. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskoe-vospitanie-v-nachalnyh-shkolah-polshi>
13. Internet resource. Retrieved from: http://pidruchniki.com/70185/pedagogika/fizichne_vihovannya_studentiv

РЕЗЮМЕ

Востоцкая Ирина, Головченко Алексей, Прийменко Лариса. Система физического воспитания студентов в учебных заведениях высшего образования Украины и Польши.

Статья посвящена развитию и становлению системы физического воспитания студентов в учебных заведениях высшего образования Украины и Польши. Анализируется историография и программно-нормативное обеспечение физического воспитания в этих странах. Опираясь на анализ и обобщенные данные литературных источников, дается краткая сравнительная характеристика развития физического воспитания в Украине и Польше. Физическое воспитание рассматривается как неотъемлемая составляющая всестороннего развития личности.

Ключевые слова: Украина, Польша, физическое воспитание, учреждение высшего образования.

SUMMARY

Vostotska Iryna, Holovchenko Oleksii, Pryimenko Larysa. System of physical education of students in higher education institutions of Ukraine and Poland.

The article is devoted to development of physical education of students in higher education institutions of Ukraine and Poland. The historiography and program-normative support of physical education in Ukraine and Poland are analyzed. Physical education is regarded as an integral part of the harmonious development of the individual. Based on the analysis and generalized data from the literature, a brief comparative description of the development of physical education of Ukraine and Poland is presented.

In the course of the analysis of physical education systems in HEIs of Ukraine and Poland we observe that there is no general state regulation of the process of physical education. Due to the autonomy of the institutions, rectors can make their own decisions about the obligatory physical education, the number of hours and so on. Therefore, in some HEIs only first-year courses are compulsory, in others throughout the study period, but with a small number of hours. Based on this, we can point out that in order to improve health and fitness of young people, compulsory physical education is required throughout the study period, but with improvement of their forms.

The experience of software and regulatore support in Poland leads to democratic principles of development of the physical education system, wide using of the possibilities of individualization of the educational process, creative approaches to interests and opportunities of participants of the educational process. Prospects for further exploration in this area are scientific studies related to the experimental substantiation of the effectiveness of the author's programs of physical education of Polish students.

Key words: *Ukraine, Poland, physical education, students, higher education institution.*

УДК 378 (410)

Іванова Вікторія

Мукачівський державний університет

ORCID ID 0000-0003-3954-9407

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/210-221

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Проаналізовано форми й методи побудови навчального процесу для творчого застосування досвіду британських колег до системи вищої освіти України з урахуванням національних особливостей. Виокремлено основні риси рефлексивного середовища у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, що сприяє забезпеченню якісної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. У процесі проведеного дослідження виявлено, що система підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії має свої особливості, що розглянуто в статті.

Ключові слова: *університети, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, форми й методи побудови навчального процесу, творче застосування досвіду британських колег, риси рефлексивного середовища, особливості системи підготовки фахівців дошкільної освіти.*

Постановка проблеми. В умовах сучасних реформ у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії форми й методи організації навчального процесу, що застосовуються у процесі професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, зазнали суттєвих змін. Зокрема, окреслилися тенденції до скорочення часу на лекції та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях розглядаються лише ключові проблеми і

найновіші досягнення в курсі, що вивчається. Семінари та практичні заняття наповнені методами активного навчання (метод проектів, медіа технології, мікро викладання, театралізовані постановки, створюються віртуальні навчальні кабінети) (Семенов, 2005, с. 104).

У педагогічній науці ведеться дискусія навколо поняття «лекція». Це метод навчання чи форма навчально-виховної роботи? У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії не існує чіткого визначення цієї дефініції. Вона може бути і формою організації навчального процесу, і методом навчання. Це стосується й інших педагогічних понять у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

У статті **ми поставили за мету** проаналізувати форми й методи побудови навчального процесу для творчого застосування досвіду британських колег до системи вищої освіти України з урахуванням національних особливостей.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії постійно вдосконалюють форми і методи побудови навчального процесу ЗВО: Р. Барнет, С. Борг, Р. Гріффітс, Е. Дженкінс, Л. Елтон, М. Хенкель, М. Хіллі та ін. Різні аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії вивчали вітчизняні дослідники: Н. Авшенюк, Н. Варга, І. Задорожна, О. Повідайчик, І. Попович, Л. Пуховська, Н. Рокосовик, А. Сбруєва та ін.

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 – для виявлення методологічних підходів у підготовці вчителя дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.

Виклад основного матеріалу. Рефлексивний підхід у професійно-педагогічній підготовці вихователів ставить вимоги до методів, засобів, організаційних форм професійної підготовки, у яких необхідною умовою ефективності є самопізнання, самовизначення й самореалізація (Олійник, 2015, с. 68).

Схарактеризуємо коротко методи і форми організації навчального процесу, які допомагають створювати рефлексивне середовище та забезпечують якісну підготовку фахівців дошкільної освіти, що представлені в таблиці 1, у якій висвітлено форми навчального процесу, методи, коротка характеристика методу і його значення.

Таблиця 1

**Форми і методи організації навчального процесу в університетах
Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії у процесі
підготовки фахівців дошкільної освіти**

Форми навчального процесу	Методи, що використовуються при проведенні цієї форми	Коротка характеристика методу	Значення методу
Лекція (Lectural)	«Дискусійні» групи, або групи, що проводять бесіду (buzz groups)	Дається 10 хвилин на обговорення проблеми в групах, що фіксується на дошці й робиться загальний висновок викладачем (Чертовских, 2003, с. 73-77)	Майбутні вчителі вчать критично підходити до аналізу проблеми, що обговорюється в групі
	Використання роздаткового матеріалу	Перед викладом чергового модуля студент отримує короткий зміст лекції, який є основою підготовки до лекції (Коробов, 2004, с. 6-7)	За допомогою лекційного матеріалу студенти вчать орієнтуватися в його великій кількості, вчать вибирати головне
Семинар	Метод «Дискусійні» групи (buzz groups)	Метод «Дискусійні» групи (Робота в малих групах). Викладач формулює завдання. Упродовж 10 хв. йде його обговорення в групах і фіксування на дошці. У процесі загального обговорення представник відстоює думку групи, після чого викладач резюмує виступ, робить висновки (Чертовских, 2003, с. 73-77).	Майбутні вчителі вчать аналізувати проблему з різних точок зору і навчаються критично мислити, відстоювати свої ідеї, дискутувати
	Методи дискусії (Discussion)	У процесі дискусії відбувається обговорення 2–3 виступів (Формы организации обучения в университетах Великобритании, 2017)	Вчать відстоювати свою думку

Продовження Таблиці 1

	Презентація	Це захист висновків, які отримані в процесі досліджень (Оформлені як доповіді, реферати, курсові роботи) і обґрунтовані при виступі перед аудиторією (Чертовских, 2003, с. 73-77)	Студенти вчаться виступати перед аудиторією, обґрунтовувати свою ідею, свою точку зору
Практикуми	Практичне заняття (practicos)	Здійснюється розгляд теоретичних положень навчальної дисципліни (Повідайчик та ін., 2017)	Студенти оволодівають дослідницькими вміннями
	Лабораторне заняття (labor)	Проводиться в лабораторії або в дошкільному навчальному закладі (Повідайчик та ін., 2017; Кузьмінський, 2005, с. 306-307)	Студенти оволодівають дослідницькими вміннями
Контроль знань	Система балів	Необхідно з кожної дисципліни набрати відповідну кількість балів, щоб здійснити контроль знань	При цьому не лише викладач, а й сам студент може визначити свій показник успішності
	Екзамени «Відкрита Книга»	При складанні екзамену студент отримує питання, відповіді на які шукає в підручнику упродовж певного часу	Студент вчиться оцінювати свою роботу з книгою
	«Тривалі» екзамени	Студент отримує питання й упродовж двох тижнів у бібліотеці готується до екзаменів, під час яких він має дати відповіді на конкретні питання (Чертовских, 2003, с. 80)	Студент вчиться виділяти основний зміст з проблеми
	Оцінка підвищеною шкалою балів за	У різних регіонах Великої Британії застосовується міжуніверситетське коопе-	Студенти вчаться розробляти проекти, вивчають іноземну мову

		рування з країнами ЄС по розробці спільних проектів у межах програми Erasmus, що дозволяє студентам навчатися за кордоном (семестр, рік тощо) (Чертовских, 2003, с. 80)	
	Портфоліо	Портфоліо – це професійний портфель учителя	Це шлях до розвитку студента, вчителя
Навчання через дослідження (research education)	Метод проектів	Майбутні фахівці дошкільної освіти мають виконати проект у певній науковій групі факультету	Студенти вчать виконувати наукову роботу, у якій формують свою точку зору
	Кейс-метод (case-study)	Кейс-метод являє собою ситуацію, над розв'язанням якої викладач і студент мають працювати спільно	Метод сприяє розвитку у студентів самостійності мислення, поєднанню теорії і практики
	Участь студентів у наукових конференціях	Участь у конференціях допомагає студентам орієнтуватися в досягненнях науки з проблем розвитку дошкільної освіти	Регулярна участь студентів у наукових конференціях сприяє становленню вчителя-дослідника
	Групи М. Аберкромбі (M. Abercrombie) – Дискусії (10–12 осіб)	15–20 хв. студенти виконують завдання викладача. Далі йде дискусія «Боротьба думок», яку викладач лише спрямовує (Methods and materials; Abercrombie, 1971; Муковіз, 2014).	Студенти вчать бачити проблему з різних сторін
	«Т»-групи, виділено М. Аберкромбі	Тренінг використовують для ефективного вироблення навичок (Abercrombie, 1971; Муковіз, 2014)	Студенти вчать вміти слухати
Дистанційне навчання (distance learning)	Самостійна робота	Самостійна діяльність студента має знаходитися в центрі Є-ДН (Кузнецова, 2013; Дистанційна освіта)	Майбутній учитель вчиться самостійно набувати знання в зручний для нього час

	Онлайн-навчання	Це електронне навчання, яке вимагає від студента доступу до інтернету	Студенту надається можливість опрацювати матеріал курсу у власному темпі, у зручний час
	Консультація (consultation)	Надання порад з певних питань (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005). Метод навчання, у процесі якого студент отримує відповіді на конкретні питання	Отримуючи консультації, студент долає труднощі, що виникли при самостійному опрацюванні матеріалу
	Тьюторський метод (Tutor)	Кожен студент прикріплюється до тьютора, який проводить із ним заняття, здійснює моральне наставництво (Pratt, 1999)	Навчання в невеликих групах забезпечує тісну взаємодію тьютора і студента
	Модульне навчання	На Е-ДН використовується і модульна технологія за кредитно-модульної системи навчання	Створюються умови для перетворення студента з об'єкта на суб'єкт процесу навчання
Мікровикладання (Microteaching)	Проведення мікрозаняття з наступним його обговоренням	Мікрозаняття проводиться кілька разів у лабораторних умовах. Студент співпрацює з колегами, щоб практикувати навички навчання в невеликій групі (Methods of Teaching, Learning & Assessment)	Під час мікровикладання відпрацьовуються різні методи, прийоми викладання, педагогічні уміння
	Відеозапис на мікрозаняттях	На мікрозаняттях ведеться відеозапис, що дає можливість багаторазово переглянути необхідний фрагмент (Сабирова, 2008)	Студенти вчаться виявляти недоліки та вдосконалювати методику ведення заняття
Педпрактика-польова робота (Field Work або School Experience)	Радіодопомога	Деякі тьютори під час педпрактики застосовують радіодопомогу як засіб зв'язку зі студентами в процесі занять	Студенти вчаться виходити з труднощів завдяки радіодопомозі

Інтерактивне навчання	Ток-шоу (talk-show); Дебати (debate); Телешоу (TV Show)	Це активна взаємодія між викладачами і студентами (Козаченко, 2015)	У студентів формується комунікативна компетенція
	Шлях мовчання (Silent Way) Або замовчування	Метод базується на тому, що під час відповіді студента викладач має мовчати (Козаченко, 2015)	У студента підвищується впевненість у собі
	Інтерактивна лекція	Інтерактивна лекція використовується на основі кейс-методу	Сприяє розвитку у студентів критичного мислення

У процесі проведеного дослідження виявлено, що система підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії має свої особливості:

- використовуючи в навчальному процесі форми й методи, представлені в таблиці, які сприяють становленню фахівця-дослідника, студенти вчаться відпрацьовувати педагогічні вміння ведення занять, виявляти їх недоліки; навчаються дискутувати, аналізувати проблеми й бачити її з різних сторін, формувати, обґрунтовувати та відстоювати власну точку зору; у них розвивається критичне мислення, формуються компетенції (професійні, комунікативні); застосовуючи інформаційні технології, майбутні фахівці вчаться опрацьовувати навчальний матеріал у власному темпі, у зручній для них час, самостійно набуваючи знання;

- якщо в Україні лектор лише подає інформаційний матеріал, у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії студенти на лекції беруть активну участь, що доцільно впроваджувати і в навчальний процес ЗВО України;

- усе навчання у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії відбувається на дослідницькій діяльності, у процесі теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців відбувається формування дослідницьких умінь студентів з метою підготовки фахівця-дослідника. У центр університетського навчання поставлена форма навчання через дослідження, визначена тенденція насичення освітніх програм науково-дослідним компонентом, збільшено обсяги фінансування наукових досліджень, утверджується дослідницька парадигма (виховання дослідницької культури і розвиток інтелекту – нерозривний процес; навчання має відбуватися як дослідження). Значну роль у виконанні наукової роботи відіграють методи: проектів, кейс-метод, участь студентів у наукових конференціях, дискусії (групи М. Аверкромбі). Ми вважаємо, що підвищення ролі науки, впровадження результатів наукових досліджень у практику

роботи вищої школи, підготовка фахівця-дослідника являє собою одну з прогресивних ідей ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, яку потрібно впроваджувати в навчальний процес ЗВО України;

• останнім часом особливої ролі в організації підготовки фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії набуває електронне, дистанційне навчання (Е-ДН) – індивідуальне навчання в телекомунікаційному комп'ютерному освітньому середовищі, у якому для спілкування до послуг студентів веб-конференції, електронна пошта, форуми тощо і яке надає можливість студентам працювати в зручний час (асинхронно і синхронно), у зручному темпі й місці. Е-ДН відбувається за допомогою методів: он-лайн, тьюторства, консультацій, самостійної роботи тощо. Для створення й демонстрації мультимедійних презентацій застосовують мультимедіакомплекси: комп'ютер (ноутбук), який являє собою основний засіб оброблення, збереження та виведення інформації; мультимедійний проектор, що обладнаний об'єктивами зі змінною фокусною відстанню, завдяки чому розміте зображення можна змінювати не переміщуючи проектор; настінний або переносний екран; мультимедіаакустична система; інтерактивна мультимедійна дошка (Smart Board), яка являє собою сенсорну панель, що працює в комплексі з комп'ютером і проектором. За допомогою медіапроектора на неї можна виводити будь-яку інформацію з комп'ютера. У зв'язку з тим, що мультимедійний проектор і сенсорна панель під'єднується до комп'ютера, зображення з монітора комп'ютера передається через проектор на панель. Проведення занять в аудиторіях, оснащених інтерактивними дошками, дає змогу використовувати мультимедійні навчальні програми для візуалізації та озвучення демонстраційного матеріалу. У цьому разі, як показує практика, якість і ступінь засвоєння навчального матеріалу істотно зростають (Пуховська, 2000; Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості, 2010; Кучай, 2012).

Засобом здобуття якісної освіти майбутнім учителем-дошкільником у ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії є електронні дистанційні курси, зміст яких тотожний зі змістом програм професійної підготовки такого фахівця. У процесі дистанційного навчання студент самостійно опановує змістом електронного курсу, виконує запропоновані завдання. Характерним для електронних дистанційних курсів є те, що вони забезпечують можливість он-лайн комунікації між викладачем і студентом (студент може отримати консультації, взяти участь у дискусії до курсу) (Мельник, 2017, с. 326-327).

Слід зазначити, що найбільш доступні з мультимедійних засобів електронні підручники – новий тип підручника, сторінки якого відображені на екрані дисплея (Миронов, 2012).

Одним із засобів наочності, який поєднує зображувальну і зорову наочність, є навчальне телебачення. Переваги телебачення в навчально-виховного процесу полягають у наступному: події демонструється в той момент, коли вони відбулися; можна працювати з великою аудиторією; можлива демонстрація крупним планом (Гордон, 1998).

Висновок. Отже, у навчально-виховного процесі ЗВО Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії використовується значна кількість різних засобів професійної підготовки. Аналіз наукових літературних джерел свідчить, що сучасний рівень розвитку науки і техніки, особливості нового етапу науково-технічної революції дають змогу використовувати в навчальному процесі мультимедійні проектори, комп'ютери, інтерактивні дошки, системи контролю знань, електронні дистанційні курси тощо. Мультимедія надає можливість об'єднати різні засоби подання інформації, такі як: текст, звук, графіка, мультиплікація, відеозображення та моделювання (Лиценко, 2016). До того ж, застосування мультимедія вдосконалює навчально-виховний процес, підвищує якість знань, умінь і навичок майбутніх педагогів, допомагає реалізувати нові форми і методи навчання.

Важливою для підготовки фахівців дошкільної освіти є самостійна робота студентів з літературою психолого-педагогічного спрямування, яка при побудові форми дистанційного навчання знаходиться в центрі діяльності студента. Одним із методів електронного навчання, який забезпечує навчання на відстані, є онлайн-навчання; при цьому студент може опрацювати матеріали у власному темпі й у зручний для нього час. Типовий англійський метод навчання і виховання – тьюторський. Тьютор – керівник занять, наставник, навчає майбутніх фахівців інтернет-технологіям.

В університетах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії все більше використовують активні методи інтерактивного навчання: ток-шоу, дебати, телешоу – як активну взаємодію між викладачами і студентами; метод шлях мовчання – для підвищення впевненості в собі; інтерактивну лекцію на основі кейс-методу для розвитку в майбутніх фахівців критичного мислення. У зв'язку з використанням методів інтерактивного навчання покращуються взаємини в групі, розвиваються активність студентів.

Проаналізовані форми і методи побудови навчального процесу Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії варті для творчого застосування до системи вищої освіти України при професійній підготовці фахівців дошкільної освіти із урахуванням національних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

- Семенов, О. М. (2005) *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ (Semenog, O. M. (2005). *Vocational training for future teachers of Ukrainian language and literature*. Sumy).
- Олійник, М. І. (2015). *Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи*. Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД» (Oliinyk, M. I. (2015). *Preparation of future specialists of preschool education in the countries of Eastern Europe*. Chernivtsi: Publishing House "RODOVID").
- Чертовских, О. О. (2003). *Межкультурная коммуникация как методологическая основа построения учебного процесса в университетах Великобритании и Российской Федерации* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Москва (Chertovskikh, O. O. (2003). *Intercultural communication as a methodological basis for the construction of the educational process at universities in the United Kingdom and the Russian Federation* (PhD thesis). Moscow).
- Коробов, А. И. (2004). Наука и образование в университете Кембриджа. *Научно-популярный журнал*, 3, 6-16 (Korobov, A. I. (2004). Science and education at the University of Cambridge. *A popular science magazine*, 3, 6-16).
- Формы организации обучения в университетах Великобритании*. Retrieved from: <https://edusteps.com.ua/blog/obuchenie-v-anglii/774-formy-organizacii-obucheniya-v-universitetah-velikobritanii.html> (*Forms of training organization at UK universities*. Retrieved from: <https://edusteps.com.ua/blog/obuchenie-v-anglii/774-formy-organizacii-obucheniya-v-universitetah-vebritanii.html>).
- Повідайчик, О., Варга, Н., Попович, І. *Формування дослідницьких умінь студентів у вищих навчальних закладах Великої Британії*. Retrieved from: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/> (Povidaichyk, O., Varga, N., Popovych, I. *Formation of students' research skills in higher education institutions of Great Britain*. Retrieved from: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/>).
- Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник*. К.: Знання (Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedagogy of higher education. Tutorial*. K.: Knowledge). *Methods and materials*. Retrieved from: <http://www.manchester.ac.uk/study/undergraduate/teaching-learning/methods-materials/>).
- Abercrombie, M. L. J. (1971). *Aims and Techniques of Group Teaching*. Lnd.: SRHE.
- Муковіз, О. П. (2014). Про деякі форми та методи організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи. *Вища освіта України: тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології"*, 3 (дод. 2), Т. 3, 165-170 (Mukoviz, A. P. (2014). On some forms and methods of organizing distance learning in the system of continuous education of elementary school teachers. *Higher Education of Ukraine: Thematic Issue "Higher Education Pedagogy: Methodology, Theory, Technologies"*, 3 (Appendix 2), Vol. 3, 165-170).
- Кузнецова, Н. (2013). *Дистанционное образование в Украине: проблемы внедрения и перспективы высшего образования: монографія*. Черкасы: ЧНУ им. Б. Хмельницкого (Kuznetsova, N. (2013). *Distance education in Ukraine: problems of introduction and prospects of higher education*. Cherkasy: CNU named after B. Khmelnytsky).
- Дистанційна освіта*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (*Distance education*. Retrieve from: <https://mon.gov.ua/en/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita>).

- Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000* (2005). Київ; Ірпінь: Перун (*The Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian: 250000* (2005). Kyiv; Irpin: Perun).
- Pratt, J. (1999). Policy and policymaking in the unification of higher education. *Journal of Education Policy*, 14, 269.
- Methods of Teaching, Learning & Assessment*. Retrieve from: <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/graduatestudies/methodsofteachinglearningassessment/>.
- Сабирова, Д. Р. (2008). *Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.)* (дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Казань (Sabirova, D. R. (2008). *Quality assurance for continuing teacher education in Great Britain (second half of the XX century)* (DSc). Kazan).
- Козаченко, І. В. (2015). *Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії та Україні (порівняльний аналіз)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Переяслав-Хмельницький (Kozachenko, I. V. (2015). *Innovative technologies in the system of training of future foreign language teachers in the UK and Ukraine (comparative analysis)* (PhD thesis). Pereiaslav-Khmelnytskyi).
- Пуховська, Л. П. (2000). Особистісна модель підготовки викладачів на Заході. *Наукові праці. Т. 7: Педагогіка*, 112 (Pukhovska, L. P. (2000). Personal model of teacher training in the West. *Scientific works. Vol. 7: Pedagogy*, 112).
- Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості* (2010) (*Information society in Ukraine: global challenges and national opportunities* (2010)).
- Кучай, О. В. (2012). Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 34 (247)*, 137-140 (Kuchai, O. V. (2012). Features of preparation of future elementary school teachers by means of multimedia technologies. *Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences, Issue 34 (247)*, 137-140).
- Мельник, Н. І. (2017). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Умань (Melnyk, N. I. (2017). *Theoretical and methodological foundations of professional training of preschool teachers in the countries of Western Europe* (DSc thesis). Uman).
- Миронов, Д. А. (2012). *100 лучших программ для iPhone и iPad*. М.: Эксмо (Mironov, D. A. (2012). *Top 100 Apps for iPhone and iPad*. M.: Exmo).
- Гордон, Л. Г. (1998). Мультимедиа как инструмент в гуманитарной сфере. *Труды конференции EVA-98*, 23-24 (Gordon, L. G. (1998). Multimedia as a tool in the humanitarian sphere. *Proceedings of the EVA-98 Conference*, 23-24).
- Лиценко, І. О. (2016). Застосування ІКТ технологій у процесі персоналізації навчання учнів в системі середньої освіти Великої Британії. *Молодий вчений*, 3, 397-401 (Litsenko, I. O. (2016). Application of ICT technologies in the process of personalizing student learning in the UK secondary education system. *Young scientist*, 3, 397-401).

РЕЗЮМЕ

Иванова Виктория. Организация учебного процесса профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии.

Проанализированы формы и методы построения учебного процесса для творческого применения опыта британских коллег к системе высшего образования Украины с учетом национальных особенностей. Выделены основные черты

рефлексивной среды в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии, способствует обеспечению качественной профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования. В процессе проведенного исследования выявлено, что система подготовки специалистов дошкольного образования в университетах Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии имеет свои особенности, рассмотрены в статье.

Ключевые слова: *университеты, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, формы и методы построения учебного процесса, творческое применение опыта британских коллег, черты рефлексивной среды, особенности системы подготовки специалистов дошкольного образования.*

SUMMARY

Ivanova Victoria. Organization of the educational process of professional training of preschool education specialists in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

In the educational process of the higher education institution in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, a significant number of different vocational training tools are used. In the article we set out to analyze the forms and methods of constructing the educational process to creatively apply the experience of British colleagues to the higher education system of Ukraine, taking into account national peculiarities. The main features of the reflective environment in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland are highlighted (creating a problem situation, organizing cooperation between participants in the learning process, as well as such relationships in which one student will use the experience of another using different forms of educational process in the pedagogical education system), which contributes to the provision of quality professional training of specialists in preschool education. In the course of the research it has been found out that the system of training of specialists of preschool education in the universities of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland has its own peculiarities, which is considered in the article. In particular: the use of multimedia enables integration of various media such as: text, sound, graphics, animation, video and modeling; important for preparation of specialists of preschool education is students' independent work with literature of psychological and pedagogical direction, which in the construction of the form of distance learning is at the center of the student's activity; one of the e-learning methods that provide distance learning is online learning; the student can process the materials at his own pace and at his convenient time; a typical English method of teaching and training – tutorial (tutor teaches future specialists in Internet technologies); universities in the UK are increasingly using active online learning methods: talk shows, debates, TV shows – as active interaction between teachers and students; method of silence – to increase self-confidence, an interactive lecture based on a case-method for the development of future professionals of critical thinking.

Key words: *universities, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, forms and methods of constructing the learning process, creative application of the experience of British colleagues, features of the reflective environment, features of the system of training of preschool education professionals.*

УДК 371.15

Маріанна Леврінц

Закарпатський угорський інститут ім. Ракоці Ференца II

ORCID ID 0000-0002-2206-7113

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/222-232

ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ

У статті висвітлюються основні тенденції й підходи до розвитку фахової компетентності здобувачів філолого-педагогічної іншомовної освіти в США. У дослідженні застосовано низку теоретичних методів: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення концептуальних та емпіричних напрацювань. Сучасними тенденціями у формуванні компетентності майбутніх учителів-філологів є надання виняткового значення розвитку іншомовної комунікативної компетентності, посилення контролю за якістю фахової підготовки вчителів іноземних мов, імплементація зовнішньої системи звітності, удоцільнення змісту фахової підготовки за рахунок розширення його вузькоспеціальної наповненості й практичної зорієнтованості, наскрізна педагогічна практика, колаборація між учасниками різнорівневих освітніх закладів, менторство та підтримка початкуючих педагогів тощо.

Ключові слова: фахова компетентність, учитель іноземних мов, підготовка вчителів-філологів, стандарти професійної підготовки та розвитку вчителів, США.

Постановка проблеми. Фахова компетентність як стрижень професіоналізму вчителя іноземних мов (ІМ) є суб'єктом прицільної уваги й різнобічного впливу американського науково-педагогічного співтовариства. В умовах викликів лінгвальної глобалізації сучасної освіти й соціуму (Авшенюк, 2015; Кремень, 2013), роль учителя ІМ та його здатність ефективно розвивати іншомовну компетентність виступають на передній план. Зокрема, лінгвістична озброєність розглядається як передумова економічного добробуту нації в глобалізованому просторі США (American Academy, 2017).

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженні тенденцій і підходів до розвитку фахової компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти ми спирались на праці вітчизняних та американських учених, де розглядаються питання запровадження компетентнісного підходу в систему підготовки майбутніх учителів ІМ в США (Черній Л.), вищої філологічної освіти США (Бідюк Н., Іконнікова М.), формування професійної компетентності вчителів ІМ (Бігич О., Задунайська Ю, Шовковий В., Шовкова Т.), вплив запровадження вимог до підготовки вчителів-філологів, окреслених у текстах освітніх стандартів США (Garcia P., Glisan E., Liskin-Gasparro J., Medley F., Swender E.), успішний досвід формування фахової компетентності майбутніх учителів ІМ в американських університетах (Huhn C., Moser K.), компетентність та ефективність професійної діяльності педагогів у США (Berliner D., Darling-Hammond L., Korthagen F., Tsui A.) тощо.

Водночас, аналіз вказаних джерел виявив деякі прогалини у вивченні підходів до розвитку компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти, що й вмотивовує необхідність подальших розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є вивчення сучасних тенденцій і підходів до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США.

Методи дослідження: у роботі застосовано низку комплементарних теоретичних методів, а саме аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення концептуальних та емпіричних напрацювань із досліджуваної проблеми, а також аналіз і зіставлення текстів освітніх стандартів професійної підготовки та розвитку вчителів ІМ.

Виклад основного матеріалу. Відповіддю на затребуваність іншомовної освіти американського соціуму стала посилена робота із розроблення нормативної бази, що регламентує процесуально-результативні аспекти вивчення ІМ та підготовки профільного педагогічного корпусу, як наприклад «Стандарти вивчення іноземних мов у XXI столітті» (The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, 1996; 1999; 2006) та низки інших, які відображають узагальнене бачення освітянами сутності й композиційних елементів фахової компетентності вчителів-філологів. Рух за стандартно-орієнтовану освіту й педагогічну підготовку виявився однією з найяскравіших тенденцій освітньої системи США. Водночас, за відсутності централізованого органу, що наглядає за виконанням вище окреслених регламентів, осмислення шляхів утілення виголошених у документах засадничих принципів залишається прерогативою закладів освіти і провідних науково-педагогічних діячів.

У контексті нашого дослідження актуальності набуває коло питань, пов'язаних із вивченням підходів до впровадження стандартів і вимог до фахової підготовки й розвитку компетентності вчителів ІМ, а також із виявленням узгодженості між ними. На базі опрацювання документів освітніх стандартів підготовки вчителів ІМ, навчальних програм профільних дисциплін, навчально-методичної та науково-емпіричної літератури з'ясовано, що в освітній царині США відсутнє однорідне витлумачення сутності професійної компетентності вчителів ІМ та її структурних елементів. Очевидною є також неоднозначність у вживанні категоріального апарату досліджуваної проблеми, зокрема стосовно термінів «компетентність» і «компетенція». Англійські лексеми «competence» та «competency» належать до одного семантичного поля, здебільшого вживаючись як синоніми. У формі множини «competencies» позначає композиційний склад компетентності. Тому в нашій роботі послуговатимемося лексемою компетентність і компетентності.

Загалом, серед американських науковців склався певний консенсус щодо компонентів професійної компетентності вчителів ІМ, на розвиток яких спрямовуються зусилля освітньої когорти, основними серед яких є комунікативна компетентність із мовною, мовленнєвою й соціокультурною

підгрупами, культурологічна, психолого-педагогічна, методична, технологічна і дослідницька компетентності.

Орієнтація системи вищої освіти США на узгодження змісту програм підготовки вчителів ІМ із вимогами, регламентованими документами стандартів, уможливив підбити підсумок стосовно характеристик університетських програм, які успішно здійснюють підготовку вчителів-філологів. Так, аналіз звітів 300 програм підготовки вчителів ІМ виявив сформованість на належному рівні знань, умінь і диспозицій у структурі професійної компетентності випускників університетів, представлених у «Стандартах підготовки вчителів ІМ» завдяки таким характеристикам програм:

1) розвиток іншомовної компетентності майбутніх учителів ІМ у всіх сферах комунікації з особливим акцентом на розвитку усної комунікативної компетентності. Вивчення фахових дисциплін на старших курсах здійснюється засобами мови, що вивчається;

2) поточне оцінювання усної іншомовної комунікативної компетентності студентів і надання зворотного зв'язку щодо рівня оволодіння нею у світлі вимог стандартів;

3) обов'язкове вивчення лінгвістичного, культурологічного й літературознавчого змістових компонентів;

4) викладання курсів методики навчання ІМ висококваліфікованими фахівцями;

5) педагогічна практика у школах на основі спостереження, яка передує практиці у викладанні;

6) практика у викладанні під наставництвом досвідченого фахівця, обізнаного із сучасними підходами до навчання ІМ;

7) розповсюджене застосування інформаційних технологій в освітньому процесі ЗВО та цілеспрямоване формування вмінь студентів організовувати навчальний процес із засвоєння ІМ із їхнім використанням;

8) забезпечення студентів можливостями навчатись за кордоном з метою ознайомлення із соціокультурними особливостями іншомовної спільноти (*ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*, 2013, с. 62).

Цінність представляє досвід США у визнанні успішних програм підготовки вчителів ІМ на підставі виконання деяких умов, що виконує стимулювальну функцію. Для прикладу, Керівним комітетом, сформованим членами організацій Національного центру вивчення іноземних мов К-12 (the National K-12 Foreign Language Center) та ACTFL, визначено низку критеріїв, необхідних для номінації на звання «Взірцевої програми» (Exemplary Program), зокрема:

1) профільні курси (наприклад, практичний курс ІМ, література, культура, історія мови тощо) орієнтуються на виконання вимог освітніх стандартів;

2) майбутні вчителі навчаються добирати, адаптовувати, розробляти власноруч і застосовувати технологічно-базовані навчальні матеріали та методи оцінювання навчальної успішності учнів початкової й середньої школи;

3) курси методики викладання ІМ та інтернатура передбачають підготовку до роботи в закладах освіти різного типу й рівнів;

4) у межах програми здійснюється збалансоване вивчення курсів мови, літератури і культури різних регіонів/континентів/народів, які є носіями мови, що вивчається;

5) у програмі застосовуються адекватні методи оцінювання чотирьох мовних навичок у трьох комунікативних модальностях (міжособистісній, інтерпретативній і презентаційній);

6) у програмі прийнята узгоджена система оцінювання іншомовної компетентності на рівні просунутий-нижчий (Advanced-Low) для споріднених мов і середній-вищий (Intermediate-High) для неспоріднених мов, на основі яких студентів допускають до практики викладання або приймають у магістратуру;

7) студентам пропонується інтенсивна мовленнєва підготовка і розвиток іншомовної компетентності або еквівалентна програма занурення (immersion experience), включаючи навчання за кордоном.

Означені критерії виступають у ролі орієнтирів для подальшого удосконалення й осучаснення чинних програм підготовки педагогічних фахівців, узгодження індивідуальних практик ЗВО із національним концептуальним баченням (Medley & Terry, 2006).

Основними тенденціями і підходами до підготовки вчителів ІМ у США, сформованими переважно під дією освітніх стандартів, стали: прицільна увага до розвитку іншомовної усної комунікативної компетентності; практична зорієнтованість змісту підготовки та наскрізна педагогічна практика; посилення контролю за якістю підготовки вчителів ІМ і реалізація зовнішньої звітності (external accountability); розвиток колаборації між освітніми закладами, для прикладу, між школою і університетом; практика менторства й підтримки початкуючих учителів, уточнення змісту підготовки – мова, лінгвістика, лінгводидактика, культура, література; рух за професіоналізацію вчителювання, якому сприяють утвердження стандартів підготовки і професійного розвитку вчителів-філологів (Garcia, 2019, с. 166-168).

Незважаючи на широке розповсюдження синергетичних вимог, які регламентують фахову підготовку вчителів ІМ, та до їхньої компетентності, у країні продовжуються дискусії щодо проблемних моментів педагогічної освіти. Для прикладу, у дослідженні Д. Тедік і К. Волкер (1994; 1995) висвітлюються такі суперечності американської системи підготовки вчителів ІМ:

- фрагментованість та ізольованість між навчанням і учінням, тобто підготовка вчителів-філологів належить до компетенції різних структурних

підрозділів закладів вищої освіти, зокрема кафедр прикладної лінгвістики і кафедр освіти, розподіл зобов'язань між якими є подекуди неузгодженим, що призводить до розпорошення змісту й підходів в організації освітнього процесу;

- суттєвим недоліком є також вивчення мови не в цілісному підході, а її окремих підсистем: фонологічної, морфологічної, синтаксичної, лексичної тощо. Обмеженість такого підходу у вивченні мови виявляється в ігноруванні її ролі як засобу комунікації й соціальної взаємодії. Вивчення мови залишається деконтекстуалізованим, зосереджуючись на формальних аспектах мови, на кшталт граматики;

- надмірна зосередженість на вивченні курсу методики викладання ІМ: традиційно методика викладання ІМ здебільшого присвячується розгляду практичних аспектів професійно-педагогічної діяльності, ігноруючи при цьому теоретико-емпіричні надбання зі споріднених галузей знань. Згідно з міркуваннями окремих авторів, сфокусованість на навчальних прийомах і техніках надає навчальному процесу рис учителицентризму, тоді як у сучасних філософсько-методологічних вимірах пріоритетним є студентоцентризм. Б. Кумарадівелу (2012) також відмічає ознаки переважання традиційної трансмісійної парадигми із провідною роллю викладача у чинних програмах підготовки вчителів ІМ (Kumaradivelu, 2012);

- одним із недоліків освіти вчителів-філологів є розрив між мовою, що вивчається, і культурою носіїв цієї мови. Поряд із засиллям лінгвістичного наповнення змісту університетських програм спостерігається другорядність ролі культурологічної компетентності (Tedick & Walker, 1994; 1995).

Ученими Д. Фрімен і К. Джонсон (1998) підкреслюється розрив між автентичною практикою викладання ІМ у школі і актуальними тенденціями підготовки вчителів у США (Freeman & Johnson, 1998, с. 402). У деяких працях простежується критика на адресу підходів до формування усномовної компетентності, де вказується, що доволі значне число випускників не досягає визначеного рівня їхньої сформованості. Наприклад, у публікації Е. Глісан та ін. (2013) відмічається, що тільки 55 % випускників педагогічних ЗВО оволодівають необхідним рівнем іншомовної мовленнєвої компетентності з-поміж 11 мов згідно визначених стандартами вимог.

Аналіз нормативної й фахової джерельної бази США дає підстави вважати комунікативну компетентність чи не найважливішим елементом професійної компетентності вчителя ІМ, що висвітлено у вимогах до фахової компетентності в текстах стандартів, контроль за сформованістю якої здійснюється засобами поточного оцінювання та у формі спеціалізованих іспитів. Так, у 1979 р. в урядовому звіті «Сила через мудрість» (Strength through wisdom) було зроблено пропозицію про необхідність оцінювання комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ, у відповідь на яку в

країні було запроваджено іспит для перевірки усної комунікативної компетентності «Інтерв'ю для визначення рівня оволодіння усним мовленням» (*ACTFL Oral Proficiency Interview, OPI*) у 1982р. У США для цих самих цілей застосовується спеціалізований іспит Praxis II, однак він не набув рівнозначного розповсюдження. Іспит OPI отримав широке визнання професійної спільноти й надалі продовжує використовуватись уже майже протягом чотирьох десятиліть як умова отримання ліцензії вчителя ІМ. Зважаючи на значимість впливу іспиту OPI, у країні запроваджуються відповідні підходи до формування змісту курикулумів, навчальних програм, добору методів і форм професійної підготовки вчителів ІМ (Liskin-Gasparro, 2003).

На запит професійно-педагогічної спільноти, складання іспиту OPI є необхідним для отримання диплома про вищу педагогічну освіту за спеціальністю вчитель ІМ у тих закладах освіти, які прагнуть отримати визнання профільних організацій національного рівня, як, наприклад, Національної ради з акредитації педагогічної освіти (the National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE) та ін. Відповідно, педагогічні ЗВО узгоджують вимоги до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю своїх випускників на рівні просунутий-нижчий (Advanced Low) для більшості іноземних мов і середній-вищий (Intermediate High) для арабської, китайської, японської і корейської мов. Вимоги до рівня оволодіння іншомовною компетентністю було висунуто, зважаючи на результати емпіричних досліджень, присвячених вивченню низки дидактичних умов, включаючи час, необхідний для досягнення означеного рівня, а також з огляду на ступінь спорідненості або віддаленості рідної й іноземної мов (Glisan et al., 2013, с. 266).

Іспит OPI є інструментом вимірювання усної іншомовної компетентності, який проводиться у формі бесіди між екзаменатором і студентом тривалістю 10–30 хв, що перевіряє здатність студента до комунікативної діяльності в реальних обставинах спілкування. Вимірювальна шкала включає 5 рівнів: визначний, вищий, просунутий, середній і пороговий, останні три з яких поділяються на підрівні: високий, середній і низький.

Науковий інтерес становить дослідження Е. Глісан та ін. (2013), здійснене за участю 2881 здобувачів вищої філолого-педагогічної освіти за період з 2006 по 2012 рік, щодо успішності проходження ними процедури оцінювання усної комунікативної компетентності на основі іспиту OPI. Одним із найцінніших і неочікуваних результатів, за словами авторів, стала значна залежність успішності виконання екзаменаційних вимог від програми і закладу освіти, у якому навчаються студенти. Так, успішність слухачів окремих програм сягала від 88 % до 100 %, у той час як було виявлено програми з надзвичайно низьким рівнем показників – 13 %. На підставі одержаних результатів у дослідженні підкреслюється роль власне ЗВО та узгоджених дій викладачів, націлених на розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Серед застосовуваних підходів виділяють неперервне оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності, зазначене в навчальній документації університетів, прийняття орієнтирів і цілей тестування іншомовних компетентностей, надання регулярного зворотного зв'язку студентам щодо навчальних результатів, а також створення необхідних умов для розвитку іншомовних умінь як в урочний, так позаурочний час (Glisan et al., 2013, с. 284). Зокрема, вагомою умовою формування іншомовної компетентності слухачів факультетів ІМ є широкі можливості вивчати ІМ у позаурочний час, а також за кордоном.

Узагальнення емпіричних даних численних досліджень дозволяє зробити висновок, що переважна більшість випускників ЗВО педагогічного спрямування досягає визначених у стандартах вимог до сформованості комунікативної компетентності на рівні просунутий (Advance Low) і середній (Intermediate High). Приміром, у дослідженні Е. Свендер та ін. (2007) за участю 3198 слухачів програм філологічного спрямування (2005–2007 рр.) 59,5 % успішно склали іспит OPI на рівні просунутий з першого разу, тоді як за другим разом означеного рівня вдалося досягти ще 38,5 % майбутнім учителям (Swender et al., 2007, с. 29–34).

Опрацювання спеціальних джерел виявило, що поряд із вивченням впливу іспиту OPI на особливості формування комунікативної компетентності студентів-філологів, у фаховій літературі розглядаються педагогічно доцільні форми й підходи до розвитку іншомовної і загальної професійної компетентності. Приміром, у дослідженні К. Мозер (2014) подано аналіз однієї із програм підготовки вчителів ІМ, спільні дії викладацького корпусу якої піднесли її на якісно новий рівень. У вищезгаданому ЗВО відбулися помітні зміни в підходах до навчання студентів та організаційно-змістових особливостях програми внаслідок намагань забезпечити належний рівень сформованості комунікативної компетентності згідно з вимогами іспиту Praxis II, а саме:

- акцент на вимогах до компетентнісного рівня майбутніх учителів згідно з іспитом на знання ІМ Praxis II, забезпечення сприятливих умов для досягнення відповідного рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності;

- оцінювання якості оволодіння іншомовною компетентністю студентів на рівні середній (Intermediate Mid) на третьому курсі, який є передумовою допуску до професійно-педагогічного компонента програми;

- застосовувані підходи й методи навчання ІМ було адаптовано до завдань, що використовуються в іспитах Praxis II та комп'ютеризованій версії OPI;

- до курикулуму університетської програми ввійшли додаткові курси лінгвістики й лінгводидактики, а також було виділено рівнозначну кількість

годин на вивчення практичного курсу ІМ для студентів педагогічного й лінгвістичного спрямування;

– у навчальний план університету також увійшли два додаткові курси методики викладання ІМ, які узгоджені зі шкільною педагогічною практикою;

– налагодження співпраці зі школами для забезпечення студентів можливостями брати участь у спостереженні й практиці у викладанні (Moser, 2014, с. 144).

Як бачимо, нововведення торкнулися підходів до формування іншомовної комунікативної і методичної компетентностей за рахунок розширення навчального змісту, наданні йому практичної спрямованості та зближення із реальним шкільним контекстом. Відтак, професіоналізація навчального середовища ЗВО, висунення вимог і цілей є важливими передумовами формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у США.

Характерними рисами програм підготовки вчителів ІМ, випускники яких демонструють високий рівень сформованості професійної компетентності, згідно з результатами дослідження К. Гун (2012) є:

1) культивування атмосфери оволодіння усним мовленням, де оцінювання рівня оволодіння іншомовним спілкуванням здійснюється на регулярній основі та вживаються необхідні дидактичні заходи щодо підготовки студентів;

2) навчання ІМ здійснюється за інтегрованим підходом, де розвиток іншомовної компетентності і вивчення фахових теоретичних дисциплін відбувається одночасно;

3) тісна співпраця між викладачами різних кафедр, наприклад лінгвістики й педагогіки;

4) забезпечення можливостей для професійного розвитку (Huhn, 2012, с. 144).

Попри загальні схвальні відгуки в літературі звучать поодинокі перестороги щодо впливу підвищення вимог до компетентнісного рівня вчителів ІМ, який відбувається внаслідок запровадження спеціалізованих іспитів, а саме надання переваги альтернативним шляхам отримання педагогічної ліцензії на відміну від традиційних, або, взагалі, відмова від педагогічної кар'єри з огляду на той факт, що студенти, які навчаються не за педагогічним фахом, не зобов'язані складати іспит OPI (Garcia, 2019, с. 169).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На підставі вище представленого, з'ясовано, що основними тенденціями, властивими системі філолого-педагогічної освіти США, є рух за стандартизацію в іншомовній освіті, посилення контролю за якістю фахової підготовки вчителів ІМ, акцентування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, оптимізація змісту освітніх програм і

зростання їхньої практичної зорієнтованості тощо. Компонентами професійної компетентності вчителів-філологів, на розвитку яких зосереджена увага американських освітян, є іншомовна комунікативна компетентність, культурологічна, психолого-педагогічна, методична, технологічна й дослідницька компетентності. Результати емпіричних досліджень засвідчують доцільність застосовуваних підходів формування комунікативної компетентності і загальну ефективність функціонування програм підготовки вчителів ІМ з огляду на високі показники успішності з іспиту OPI. Зростання вчительського потенціалу відбувається за рахунок узгодження й імплементації вимог до професійного рівня майбутніх учителів, системи підзвітності й контролю за рівнем розвитку професійної компетентності, які відображені в нормативних документах стандартів. Позитивна роль освітніх стандартів, а також іспиту OPI, розробленого на підставі стандартно-орієнтованих вимог, виявляється у прийнятті адекватних підходів до формування професійної компетентності, в оптимізації методів, форм і засобів підготовки вчителів ІМ у країні, а також у спеціальній підготовці студентів до впровадження стандартів вивчення ІМ у навчальних закладах. Перспективами подальших наукових розвідок є конкретизація дидактичних підходів у формуванні складових фахової компетентності в системі іншомовної філолого-педагогічної освіти США.

ЛІТЕРАТУРА

- Авшенюк, Н. М. (2012). Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів. *Етика й естетика педагогічної дії*, 3, 123-132 (Avsheniuk, N. M. (2012). Global education as an element of professional development of American and Canadian teachers. *Ethics and Aesthetics of Teaching*, 3, 123-132).
- Кремень, В. Г. (2013). Самоорганізований соціум: парадигма людиноцентризму. *Післядипломна освіта в Україні*, 2, 3-6 (Kremen, V. H. (2013). Self-organized society: paradigm of human-centeredness. *Postgraduate education in Ukraine*, 2, 3-6).
- Шовковий, В., Шовкова, Т. (2019). Формування в майбутніх філологів-германістів рефлексії як компонента компетентності в читанні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (87), 117-131 (Shovkovyi, V., Shovkova, T. (2019). Development of reflection of students majoring in German studies as a component of reading competence. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (87), 117-131).
- American Academy of Arts and Sciences (2017). *America's languages*. Commission of Language Learning. Cambridge, MA: Author.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2013). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. Retrieved from: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ACTFL-Standards20Aug2013.pdf>
- García, P., Moser, K., Davis-Wiley, P. (2019). Facing reality: A survey of methods instructors' perspectives on world language teacher development. *Foreign Language Annals*, 52, 165-183.

- Glisan, E. W., Swender, E., Surface, E. A. (2013). Oral proficiency standards and foreign language teacher candidates: Current findings and future research directions. *Foreign Language Annals*, 46, 264-289.
- Huhn, C. (2012). In search of innovation: Research on effective models of foreign language teacher preparation. *Foreign Language Annals*, 45, 163-181.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society*. NYC, NY: Routledge.
- Liskin-Gasparro, J. E. (2003). The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A brief history and analysis of their survival. *Foreign Language Annals*, 36, 483-490.
- Medley, F., Terry, R. (2006). New visions in action: A perspective on process and progress. In D. McAlpine, S. Dhonau (Eds.), *Responding to a new vision to teacher development*. Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages: Crown Prints.
- Moser, K. (2014). From praxis to program development. *Foreign Language Annals*, 47, 134-146.
- National Standards. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century (SFL)*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Swender, E., Surface, E. A., Hamlyn, H. (2007). *What proficiency testing is telling us about teacher certification candidates*. Presentation at the ACTFL Annual Conference, San Antonio, TX.
- Tedick, D. J., Walker, C. (1994). Second language teacher education: The problems that plague us. *The Modern Language Journal*, 78, 300-312.

РЕЗЮМЕ

Левринц Марианна. Подходы к развитию профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков в США: общие тенденции.

В статье рассматриваются тенденции и подходы к развитию профессиональной компетентности соискателей филолого-педагогического иноязычного образования в США. В исследовании применен ряд теоретических методов: анализ, синтез, абстрагирование и обобщение концептуальных и эмпирических наработок. Современными тенденциями в формировании компетентности будущих учителей-филологов являются предоставление исключительного значения развитию иноязычной коммуникативной компетентности, усиление контроля за качеством профессиональной подготовки учителей иностранных языков, имплементация внешней системы отчетности, оптимизация содержания профессиональной подготовки за счет расширения его узкоспециальной наполненности и практической ориентированности, ранняя педагогическая практика, коллаборация между участниками разноуровневых образовательных учреждений, менторство и поддержка начинающих педагогов и некоторые др.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель иностранных языков, подготовка учителей-филологов, стандарты профессиональной подготовки и развития учителей, США.

SUMMARY

Levrincs (Lőrincz) Marianna. Approaches to the development of future foreign language teachers' competence in the USA: General tendencies.

In the study the key tendencies and approaches of foreign language teaching candidates' competence development in the USA are discussed. To this end, the following research methods have been used: analysis, synthesis, abstraction, classification,

generalization of conceptual orientations and empirical evidence as gleaned from relevant academic literature. The findings reveal that one of the most prominent tendencies in the preparation of foreign language teaching candidates in the USA is implementation of standards in the sphere of foreign language teaching and teacher education, critical concern over the quality of teacher education and increase of control over its effectiveness, emphasis on the oral proficiency attainment of student-teachers, optimising the content of teacher education programs, early start and extended practical experience in schools etc. The basic constituents of professional competence increasingly addressed in the teacher education research and practice are communicative, cultural, general pedagogic and psychological, methodological, technological and research competencies. The results of empirical studies testify to demonstrable positive effects of communicative competence development methods used in American universities, as shown by numerous studies reporting results of oral proficiency assessment of foreign language teaching candidates at the examination OPI. The research findings indicate that the quality of teacher education is enhanced owing to greater congruence of widely recognized and established normative demands of teacher preparedness, the system of external accountability, as reflected in the relevant documents of educational standards. Implementation of teacher preparation standards, and introduction of the examination OPI have led to gains visible in the spread of adequate approaches of professional competence development in teacher education, optimization of methods, forms and means of language teacher preparation around the country, as well as special training offered to student-teachers enabling them to base their instruction on the principles underlying standards of foreign language learning. Further research is necessary to specify what didactic approaches are used in the American universities aimed at developing professional competence's constituent components.

Key words: *professional competence, foreign language teachers, training of teachers-philologists, standards of teachers professional training and development, USA.*

УДК 373(091):2-47-025.1(477+4)

Юрій Тарабан

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8895-3751

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/232-247

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВІ ОСНОВИ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ

Дослідження присвячене аналізу організаційних та змістових основ теологічної освіти в університетах Німеччини. Визначено й описано основні особливості організації теологічного навчання в університетах Федеративної Республіки Німеччини. Наведено маловідомі документи, що визначають зміст теологічної освіти в Німеччині з урахуванням релігійних особливостей різних конфесій. Описаний курикулум теологічного факультету. Визначено завдання викладання теології в університетах Німеччини.

На нашу думку, дослідження організаційних та педагогічних особливостей діяльності німецьких теологічних факультетів допомагає використовувати їх елементи у практичній діяльності закладів освіти України. Результати дослідження допомагають визначити окремі практичні рекомендації на майбутнє.

***Ключові слова:** теологічна освіта, заклади вищої освіти, теологічні факультети, релігійні заклади теологічної освіти, типологія закладів освіти, підготовка спеціалістів з теології, релігійна структура населення Німеччини, структура теологічної освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний європейський освітній простір включає багато складових, які в сукупності забезпечують формування життєвих компетенцій, потрібних людині для вирішення нагальних завдань соціальної та професійної активності. Європейська освіта традиційно містить проблематику релігійного навчання та виховання, які реалізуються різними способами, у тому числі й за допомогою теологічної освіти. Особливістю ментальності сучасного європейця є обізнаність у питаннях релігійного виховання, знання основ власної релігійної традиції як елементу самоідентифікації, а також плюралізму, толерантності та поваги до представника іншої культурно-історичної ідентичності.

Наведені міркування відображають провідні аспекти системи взаємодії держави, школи, релігії, суспільства в межах якої функціонує європейська система теологічної освіти, що зумовлює потребу у висококваліфікованих фахівцях-теологах. Теологічні факультети функціонують в університетах Німеччини, Швейцарії, Греції, Сербії, Румунії, Болгарії та інших європейських країнах.

Інтерес до системи вищої освіти у ФРН зумовлений об'єктивними причинами. Країна має багаті історичні традиції освіти, що дає їй змогу відігравати провідну роль у галузі світової науки і освіти. Німеччина є однією з країн-ініціаторів та активним учасником процесу створення Європейського простору вищої освіти й має значний досвід у галузі професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах XXI ст.

Наразі теологічна освіта є специфічною галуззю діяльності університетів Німеччини, що відображає конфесійну структуру та релігійний склад населення країни. За даними спеціалізованого інформаційного ресурсу FOWID (Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland), на сьогодні у ФРН 28 % населення складають католики, 25 % – протестанти, близько 5 % – мусульмани. Близько 38 % населення є людьми нерелігійними та атеїстами. Решта населення відвідує різні нечисельні релігійні об'єднання (Liste, 2018/2019). У межах, визначених чинним федеральним та земельним законодавством, кожна з конфесій формує попит на спеціалістів у галузі релігії відповідно до віросповідання.

Дані, що наведені нижче, дають уявлення про динаміку релігійного складу населення Німеччини (Religionszugehörigkeiten, 2018).

Таблиця 1

Динаміка релігійного складу населення Німеччини

Рік	2018		2017		2016		2018-2017 Абсолютні показники	2017-2016 Абсолютні показники
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%		
Римо-Католицька Церква	23.002.000	27,7	23.311.000	28,2	23.580.000	28,5	- 309.000	- 269.000
Євангелічна Церква	21.141.000	25,5	21.536.000	26,0	21.930.000	26,5	- 395.000	- 394.000
Іслам	4.255.000	5,1	4.155.000	5,0	4.050.000	4,9	+ 100.000	+ 105.000
Представники інших релігій *)	3.250.000	3,9	3.250.000	3,9	3.250.000	3,9	-	-
Вільного віросповідання	31.371.000	37,8	30.489.000	37,0	29.990.000	36,2	+ 882.000	+ 499.000
Загалом	83.019.000	100	82.741.000	100	82.800.000	100	+ 278.000	- 59.000
*) інші релігійні спільноти Православна Церква 1,9 % / інші християнські спільноти 1,1 % / іудеї 0,1 % / буддисти 0,2 %, індуїсти 0,1 %, єзиди 0,1 % / інші 0,4 %.								

Аналогічні дані повідомляє авторитетний спеціалізований ресурс REMID (Liste, 2018/2019).

Теологічна освіта є складовою освітнього процесу сучасного університету Німеччини, відображаючи концептуальну основу його функціональної структури. В університетах діють навчально-наукові підрозділи, призначені для успішного формування компетентностей у галузі теології: факультети та інститути, кафедри та лабораторії, спеціалізовані бібліотеки та бібліотечні відділи, електронні наукові бібліотеки та інформаційно-довідкові системи, які у своїй функціональній взаємодії створюють умови для успішного навчання студентів-теологів різного академічного рівня підготовки.

Узагальнені дані щодо випускників університетів Німеччини свідчать, що кожного року теологічні факультети університетів Німеччини випускають кілька тисяч фахівців, які стають не лише теологами, а й викладачами релігійних дисциплін для закладів вищої та середньої освіти, науковцями, експертами та фахівцями в різних галузях соціокультурної діяльності. В університетах здійснюється активна науково-дослідницька робота, результатом якої є захист понад 200 дисертаційних досліджень щороку та присвоєння вчених звань з теології (Liste, 2018/2019; Religionen, 2019). Наведені факти свідчать про актуальність вивчення теології серед студентської молоді Німеччини, що, у свою чергу, створює позитивну мотивацію для студентів українських ЗВО.

Аналіз актуальних досліджень. Організаційні аспекти теологічної освіти в закладах вищої освіти Німеччини досліджували такі німецькі вчені, як Готфрід Біттер (Gottfried Bitter), Бернард Гром (Bernhard Grom), Хельмут Ханіш (Helmut Hanisch), Ганс Гюнтер Хаймброк (Hans Günter Heimbrock),

Норберт Метте (Norbert Mette), Фрідріх Швайцер (Friedrich Sweitzer), Ганс Георг Зіберт (Hans-Georg Ziebert) та ін. Проблематика організації підготовки висококваліфікованих фахівців з теології до викладання релігійних дисциплін у закладах освіти Німеччини досліджена в працях таких науковців, як У. Бауман (U. Baumann), К.-Е. Ніпкова (K.-E. Nipkow), Г. Леммерманна (G. Lemmermann), Г. Рюппелля (G. Ruppell), Р. Фріллінга (P. Frilling), Д. Ціллессена (D. Zillessen), Г.-А. Штемпеля (G.-A. Stempel), К.-Т. Шайльке (K.-T. Scheilke) та ін.

Цінними джерелом для нашого дослідження є документи федеральних та земельних органів влади, церков, університетів, у яких регламентовано організаційні засади діяльності теологічних факультетів державних університетів ФРН. Так, право громадян на релігійну освіту закріплене Конституцією ФРН (Grundgesetz, 1949), а також конституціями федеральних земель. Право на створення та функціонування зазначених факультетів надане культурним комітетам різних федеральних земель (див. ст. 149. п. 3 Конституції ФРН «Про збереження теологічних факультетів в університетах»). Практику конкретного застосування тих чи інших юридичних норм у правовому просторі ФРН містить двотомна Настольна книга державно-церковного права ФРН (Handbuch, 3), де міститься інформація про нормування теологічної освіти у правовому полі ФРН.

Зазначимо церковні документи, що містять нормативні підходи до сучасної католицької теологічної освіти:

- Апостольські конституції «Sapientia Christiana» (Sapientia, 1979) та «Veritatis Gaudium» (Veritatis, 2017);
- Декрети про Католицько-богословські факультети в державних університетах у межах Німецької єпископської конференції, спрямовані на належну адаптацію та застосування норм Апостольських конституцій «Sapientia Christiana» та «Ordinationes» від 1 січня 1983 року № 234/78 и 234/78 В;
- Рішення Генеральної асамблеї єпископської конференції Німеччини «Вивчення філософії у теології» (Das Studium der Philosophie im Theologiestudium) від 22 вересня 1983 р.;
- «Рамкові статuti та рамкові порядки для референтів громад та пасторських референтів» (Rahmenstatuten und Ordnungen für Gemeinde- und Pastoralreferenten/Referentinnen) від 10 березня 1987 р.;
- «Рамкове положення про підготовку священника» (Rahmenordnung für die Priesterbildung) від 1 грудня 1988 р. та від 12 березня 2003 р.;
- Декрет Конгрегації католицької освіти про навчання на факультеті канонічного права «Decretum Congregationis de Institutione Catholica quo ordo studiorum studiorum in Facultatibus Iuris Canonici innovatur» від 2 березня 2002 р.;

- «Церковні вимоги до навчальних занять для набуття освіти з католицького віросповідання, а також магістрантів католицького віросповідання в якості основного або допоміжного фаху» (Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in Katholischer Religion sowie an die Magister- und BA-/MA-Studiengänge mit Katholischer Religion als Hauptoder Nebenfach) Німецької єпископської конференції від 25 вересня 2003 р.;

- «Церковні вимоги до модульного навчання з католицької теології (повної теології) у межах Болонського процесу» (Kirchliche Anforderungen an die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie (Theologisches Vollstudium) im Rahmen des Bologna-Prozesses) Документ Німецької єпископської конференції від 8 березня 2006 р.;

- «Основний документ про модуляризацію навчання в галузі теології, релігійної педагогіки, філософії релігії в Католицьких навчальних закладах» (Eckpunktepapier zur Modularisierung des Studiengangs, Religionspädagogik und kirchliche Bildungsarbeit' an den Katholischen Fachhochschulen) від 28 серпня 2006 р.

Назвемо церковні документи, що визначають особливості організації євангелічної теологічної освіти:

- «Огляд змісту навчальної програми з євангелічної теології та вимог до оволодіння навчальними курсами, що висувуються на екзаменах (Übersicht über die Gegenstände des Studiums der Evangelischen Theologie und die Voraussetzungen und Gegenstände der theologischen Prüfungen) 16-17 липня 1998 р.;

- Порядок проміжного іспиту (дипломного екзамену) в межах курсу «Євангелічна теологія» (перший церковний теологічний іспит) (Rahmenordnung für die Zwischenprüfung (Diplomvorprüfung) im Studiengang «Evangelische Theologie» (Erstes Kirchliches Theologisches Examen [Diplom]) від 8-9 грудня 1995 р.;

- Порядок проведення Першого теологічного іспиту/дипломного іспиту з євангелічної теології (Rahmenordnung für die Erste Theologische Prüfung/die Diplomprüfung in Evangelischer Theologie) від 22 березня 2002 р.;

- Пастирський дипломний курс «Євангелічна теологія» в межах Болонського процесу – Позиційне визначення Євангелічно-теологічного факультету (Der Pfarramts-/Diplomstudiengang «Evangelische Theologie» im Rahmen des Bologna Prozesses – Eine Positionsbestimmung des Evangelisch-theologischen Fakultätentages) від 8 жовтня 2005 р. та Ради і конференції Євангелічної церкви Німеччини від 7-8 жовтня 2005 р. та 11 грудня 2005 р. відповідно;

- Рекомендації комісії з реформи теологічної освіти (Im Dialog über Glauben und Leben - Zur Reform des Lehramtstudiums «Evangelische Theologie/Religionspädagogik». Empfehlungen der Gemischten Kommission, Hannover 1997; Problemfelder und Orientierungspunkte bei der Entwicklung

von BA-/MA-Studiengängen im Fach, «Evangelische Theologie/Religionspädagogik» - Lehramtsstudiengänge der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums vom 19. Februar 2005).

Більшість із названих документів є маловідомими в середовищі української компаративістики та релігійної педагогіки. Їх дослідження розкриває нові перспективи дослідження теологічної університетської освіти Німеччини.

На нашу думку, названі документи в сукупності контенту відображують зміст, форми та методи діяльності сучасних теологічних факультетів німецьких університетів. Тому в межах нашого дослідження під терміном «документи, що визначають зміст теологічної освіти» ми маємо на увазі щойно названі документи, а також похідні та спрямовані на їх запровадження і практичну реалізацію в навчальному процесі теологічних факультетів.

Мета дослідження полягає у виявленні організаційних та змістових основ теологічної освіти в університетах ФРН, визначення феноменології її релігійної та педагогічної складових.

Об'єктом дослідження є теологічна освіта в університетах ФРН.

У дослідженні використано **методи**: термінологічного та структурно-логічного аналізу, узагальнення, систематизації наукових та документальних джерел.

Реалізація мети дослідження передбачає, перш за все, пояснення специфічних особливостей теології як науки та галузі знань.

Теологія в німецькій науковій системі

Університетська освіта Німеччини сформована відповідно до галузей знань та компетентностей, на формування яких спрямована діяльність структурних підрозділів ЗВО.

Аналіз документів, що визначають зміст теологічної освіти, дає підстави вважати, що в німецькій науковій системі, яка охоплює різноманітні галузі знань, поняття «теологія» знань традиційно пов'язується з християнською теологією, яка властива німецькому культурно-освітньому середовищу відповідно до цивілізаційної ментальної самоідентифікації. Останнім часом виникли дискусії щодо теології в контексті релігійного плюралізму та проблеми визначення іудейської та ісламської теології. Такі дискусії свідчать про трансформацію європейської освіти в бік світоглядного плюралізму та сприяють поглибленню розуміння теології не лише як соціокультурного явища, а й як науки та навчальної дисципліни.

Теологія займає особливе місце серед інших наук, маючи дотичні тематики з іншими галузями знань. Теологія має найбільше спільного з тими галузями науки, що вивчають релігійні явища. Німецькі фахівці (Empfehlungen, 2) вважають, що теологія за специфікою предметної галузі

та методами має спільність із гуманітарними та соціальними науками, а також із юриспруденцією та філософією.

Особливий статус теології серед інших наук зумовлений:

- інституціонально, оскільки прив'язаність до відповідних релігійних спільнот має гарантовані конституційні права;

- інтелектуально, оскільки має численні точки дотику в питаннях методології та пізнавального інтересу до суміжних гуманітарних та культурних наук;

- індивідуально, оскільки конкретний науковець, що досліджує теологію, повинен одночасно відповідати нормативним вимогам релігійної та наукової спільнот.

Як і інші галузі наукових знань, теологія користується захистом права на свободу науки, що зазначена у Федеральній Конституції Німеччини (ст. 5 абз. 3d).

Теологія як галузь знання має свої особливості, які відрізняють її від інших наук та визначають специфічні властивості.

Християнська теологія протягом усієї історії розвивалася як дослідження віри та життя церкви. Теологія не має абсолютно ексклюзивних власних методів пізнання або дослідження, дотримуючись методичних нормативів гуманітарних культурологічних та суспільних наук. Аналітико-систематичні та герменевтичні методи теології, аналогічно до названих наукових галузей, поєднуються зі специфічними методами пізнання у формуванні та нормуванні знань про людську сутність та людське суспільство.

При цьому були вироблені такі специфічні методи наукового дослідження, як історико-критичний метод інтерпретації Святого Письма, канонічна та психологічна герменевтика. Особливістю нинішнього дослідження в галузі християнської теології є співвідношення змісту та символіки віри з їх історичним контекстом для подальшого критичного аналізу та переосмислення.

Теологічна освіта має значний внесок у розвиток багатьох сучасних гуманітарних наук, що через тривалий процес диференціації по відношенню до теології отримали дисциплінарну академічну самостійність.

Християнська теологія у своєму визначенні поєднує трансцендентність та практику церковно-суспільної діяльності. Тому християнські церкви вважають університетську теологічну освіту необхідною умовою для подальшого священства, проповідництва, виконання різних професійних функцій у церковних закладах, а також для навчання релігії у школі та інших закладах освіти. Такого висновку ми дійшли на підставі аналізу змісту документів, що визначають зміст, форми та методи теологічної освіти в університетах Німеччини.

Християнські церкви Німеччини вважають, що освіченість у питаннях віри та теології сприяє свідомому сповіданню віри та є протиположною релігійному фундаменталізму та екстремізму. Зазначену тезу підтверджує документ «Толедських принципів з вивчення питань релігії та переконань у державних школах» (Toledo, 2007), що визначає концептуальні підходи європейської освіти у сфері вивчення предметів віроучительного та світоглядного спрямування. Як зазначено в названому концептуальному документі, успішне посередництво християнської віри, християнська соціалізація залежать від здатності вчителя до критичної самореалізації власних переконань і прагнень.

Щодо сутності теології – у науковому середовищі триває спір, чи є теологія нормативно-орієнтованою культурологією християнства або ж вона є наукою про Бога, що має догматичні вимоги до нормативу? Основою такого спору є протиріччя між історико-герменевтичним та систематичним концептуальними підходами.

Співвідношення між історико-герменевтичними дослідженнями та систематично-нормативними підходами є базовими для теології як науки, яка застосовує такі наукові методи, як герменевтичний аналіз релігійних текстів, аналіз понять і норм, дослідження віровчення, символіки тощо.

Німецькі фахівці переконані, що досвід християнської теологічної освіти в цьому сенсі може слугувати доброю основою для розвитку університетської теологічної освіти інших нехристиянських релігійних традицій, присутніх у сучасній Німеччині (перш за все, іудаїзму та ісламу) (Empfehlungen, 2).

Отже, теологія має успішне академічне минуле, змістовне сьогодення і перспективне майбутнє в німецькомовному академічному просторі.

Структура і організація християнської теологічної освіти в німецьких університетах

Традиційно теологічна освіта завжди існувала в німецькомовних університетах, про що свідчить їх історія. Організаційні форми теологічної освіти були різними: окремий факультет, інститут на філософському факультеті або в іншому підрозділі духовно-морального або етичного спрямування. Сьогодні факультети університетів залишаються основними організаційними підрозділами, у яких надається теологічна освіта на рівні, визначеному фаховими стандартами та системою вимог до знань та перевірки якості освіти. Лише теологічні факультети мають право габілітації. Традиційно зазначені факультети є місцем навчання майбутніх священників та церковнослужителів, а також учителів релігії (хоч загалом педагоги, які викладають навчальні дисципліни нерелігійного спрямування, мають навчатися в спеціалізованих закладах вищої освіти – інститутах). За традицією, факультети університетів знаходяться під опікою церкви, оскільки є складовою її місії та діяльності.

Аналіз змісту сайтів університетів та інших закладів вищої освіти Німеччини (Liste, 2018/2019) дозволяє дійти висновку, що, крім університетських факультетів теології, підготовка в галузі теології здійснюється церковними закладами освіти різних рівнів, які пропонують теологічні курси та дипломи.

Згідно з існуючим освітнім законодавством ФРН, теологія як навчально-наукова галузь має свою дисциплінарну автономію та право на наукове визнання. Водночас факультети мають договірні стосунки із відповідною церквою, що породжують низку прав і зобов'язань. Церкви беруть участь в управлінні факультетом, що визначено відповідними юридичними нормами.

Теологічні факультети здійснюють свою профільну діяльність у контексті діяльності кафедр, перелік та наукове спрямування яких визначає відповідна конфесія та університет. Оскільки організаційна структура діяльності теологічних факультетів уніфікована, то така структура зберігається для усіх теологічних факультетів. Таблиця, наведена нижче, дозволяє ознайомитись із переліком основних напрямів навчальної діяльності та розподілу навчальних предметів християнського теологічного факультету німецького університету.

Зміст викладання навчальних дисциплін християнської теології (Empfehlungen, 2)

Таблиця 2

Зміст викладання навчальних дисциплін християнської теології

Предмет	Складові предмету	
	Євангелічна теологія	Католицька теологія
Філософія	Філософія	Філософські основи теології (філософська пропедевтика)
Старий Заповіт та історичний контекст	Вивчення Старого Заповіту	Біблійна теологія: вивчення Старого Заповіту
Новий Заповіт	Вивчення Нового Заповіту	Вивчення Нового Заповіту
Історія церков, історія християнства, нинішній стан церков, екуменічна теологія Сходу і Заходу	Історія церкви та історія християнства: - давня історія Церкви; - новітня історія Церкви та сучасний стан	Історична теологія: - давня історія Церкви та патрологія; - середньовічна та новітня історія Церкви
Християнські віросповідання, традиційна герменевтика (катол.), Християнські сповідання (євангел.), етика	- систематична теологія, догматика; - етика та соціальна етика	Систематична теологія: - фундаментальна теологія; - догматика; - моральна теологія; - соціальна етика та християнське соціальне вчення
Церковна ієрархія, духовенство	Практична теологія	Практична теологія: - пастирська теологія;

Християнське виховання, викладання Закону Божого	Релігійна педагогіка	- релігійна педагогіка; - церковне право; - літургика
--	----------------------	---

Дана інформація дозволяє розуміти зміст курикулуму теологічного факультету.

Згідно з висновками німецьких аналітиків (Empfehlungen, 2), протягом останніх 10-20 років у галузі теологічної освіти відбулися глибокі зміни, пов'язані зі зміною структури запиту на фахівців означеної галузі. Підготовка кадрів священнослужителів та співробітників церковних структур значно зменшилася на користь інших категорій фахівців у галузі теології в державних університетах, частково перемістивши студентів, що готувалися стати священниками, до семінарій та недержавних ЗВО.

Зміст навчального процесу на теологічному факультеті державного університету Німеччини є результатом консенсусу, досягнутого між церквою (релігійною організацією) та університетом як закладом освіти. Як пояснив нам у ході наукової консультації відомий німецький науковець-теолог професор Т. Бремер (T. Bremer) з Мюнстерського університету, консенсус є результатом всебічного обговорення тієї чи іншої проблеми, пов'язаної з навчальним процесом, та досягнення спільної згоди: діалог триває до тих пір, поки такої згоди не буде досягнуто. У подальшому її буде формалізовано у вигляді документу, що відображає кінцевий результат та зміст практичної діяльності. Такий діалог може бути досить довготривалим, але завжди конструктивним.

Документи, що визначають змістову складову теологічної освіти, формулюють завдання, на виконання яких спрямований навчальний процес теологічних факультетів:

1. Формування цілісного світогляду християнина.
2. Створення умов для повноцінного церковного життя, практики молитви, богослужіння, аскези та інших практичних складових.
3. Засвоєння наукової методології, навичок самостійного наукового дослідження, церковної герменевтики, ісагогіки, екзегетики, опрацювання джерел історичного, церковно-канонічного, літургічного, еклесіологічного та сотеріологічного спрямування.
4. Розгляд сучасної картини світу, наукових досягнень, суспільних процесів різного характеру через призму церковного вчення (Empfehlungen, 2).

Вступаючи на навчання, сучасні студенти німецьких університетів мають декілька варіантів побудови траєкторії свого навчання в галузі теології, у залежності від фахових і життєвих завдань. У межах навчального процесу траєкторії навчання реалізуються шляхом визначення місця теології в контексті навчання конкретного студента (так званій «курс повної теології», другий або третій фах).

Курс «повної теології», тобто теології в якості основного фаху, обирають студенти, що вступають на теологічний факультет університету, щоб після завершення курсу навчання рівня бакалавра та магістра або стати священнослужителем, або зайняти посаду в церковній структурі, або стати викладачем теологічних дисциплін університету, або ж зайнятися науковими дослідженнями в галузі теології. Зазвичай студентами курсу «повної теології» стають випускники гімназій або церковних шкіл, де вони отримали ґрунтовну попередню підготовку. При цьому випускники, що отримали диплом «повної теології», можуть претендувати і на менш значні посади та робочі місця, які не потребують наявності диплому «повної теології».

Студенти можуть вступити на навчання на теологічному факультеті, обравши цей фах другим або третім. Це означає, що студент отримує фахову підготовку за будь-яким напрямом, а теологію вивчає додатково. За такою схемою навчається переважна більшість осіб, що планує в подальшому займатися педагогічною діяльністю чи спорідненою з нею, а також люди, що стають фахівцями з релігійних питань у різних сферах сучасного життя (культури, мистецтва, музики, засобів масової інформації, медицини, військової справи та інших галузей).

У залежності від обрання «первинності» власного фаху німецька система вищої освіти дозволяє вибудувати індивідуальну траєкторію навчання та набуття професійних компетентностей, а гнучкість та мобільність цього процесу робить його унікальним.

Порядок, послідовність, обсяг навчальної роботи за кожним напрямом фахової підготовки визначає факультет відповідно до всіх передбачених норм та правил, визначених державою, церквою та університетом, а також академічними традиціями факультету. Зазвичай організаційні та методичні основи навчального процесу на теологічному факультеті відображені в особливому документі – Порядку проведення екзамену (нім. Prüfungsordnung für das Fach Religionslehre), у якому сформульовано умови отримання кваліфікації відповідного рівня в результаті складання екзаменів та інших видів контролю, що виконує функцію академічних вимог до студента університету, який здобуває теологічний фах. Такий Порядок розміщується на сайті теологічного факультету й дозволяє студенту визначити індивідуальну програму навчання з правом вільного вибору навчальних дисциплін, семінарів, складання підсумкових іспитів тощо.

У Порядках визначено компетентності, на набуття яких спрямований кожен навчальний курс, а також вимоги до кількості та якості навчальної роботи, яку передбачається виконати студенту. Менторат допомагає студенту обрати навчальні дисципліни. У разі неуспішної здачі іспиту студент має додатково ще одну спробу. Якщо друга спроба виявляється невдалою – студента буде відраховано з університету.

Статистичне федеральне відомство здійснює моніторинг вищої освіти та формує інформаційні збірники, які містять різнобічну інформацію та аналітику. Проаналізуємо кількість студентів, що навчається на теологічних факультетах університетів Німеччини.

За даними Федерального статистичного управління (Studierende, 2019), кількість студентів у закладах вищої освіти Німеччини складала:

2016-2017 н.р. – 2 807 010 осіб;

2017-2018 н.р. – 2 844 978 осіб;

2018-2019 н.р. – 2 868 222 осіб;

2019-2020 н.р. (зимовий семестр) – 2 897 336 осіб.

Таблиця 3

Розподіл студентів німецьких закладів вищої освіти за напрямками підготовки (Religionen&Weltanschauungsgemeinschaften, 2019)

Галузі	Навчальний рік		
	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Гуманітарні науки	342 928	341 642	336 193
Спорт	27 822	28 199	28 461
Право, економіка, суспільні науки	1 025 852	1 048 789	1 066 411
Математичні науки	315 393	318 675	319 992
Медицина, охорона здоров'я	171 024	176 633	180 916
Сільськогосподарські, лісові та харчові науки, ветеринарія	63 253	63 579	62 985
Інженерія	763 354	769 085	774 552
Мистецтво, мистецькі науки	93 717	94 264	94 189
Інші фахові напрями	3 667	4 112	4 523
Загалом	2 807 010	2 844 978	2 868 222

Теологія як галузь вищої освіти входить до групи гуманітарних наук (Geisteswissenschaften).

Динаміку розподілу студентів католицького та євангелічного теологічних факультетів Німеччини (до 2009 року) можна прослідкувати на спеціалізованому інтернет-ресурсі www.de.statista.com (Studierende, 2019).

На думку професора Томаса Бремера з Вестфальського університету м. Мюнстер, найбільш повні дані про кількість католиків, які вивчають теологію у ЗВО Німеччини, містить статистичний звіт, що розміщений на інтернет-ресурсі Katholisch-Theologische Fakultätentag (Katholisch-Theologische Fakultätentag, 2016). При цьому науковець зазначає про відсутність такої статистики з євангелічної теології, що пов'язано з методикою побудови статистики цієї конфесії.

У 2007 році в Німеччині було проведено комплексне дослідження теологічної освіти, результати якого відображають певні тенденції та процеси, що характеризують її стан (Empfehlungen, 2). Оскільки пізніше аналогічних розвідок не проводилось, це дає нам підстави вважати отримані дані як такі, що відображують у цілому зазначений напрям освіти.

За даними, отриманими під час зазначеного дослідження, у 2007 році теологію вивчало 42 500 студентів. Приблизно рівна кількість студентів навчалася католицькій та євангелічній теології. При цьому першим (тобто основним фаховим) напрямом теологію обрало лише 16 783 з 1,94 млн. студентів (2007), що складає 0,86 %. Переважна більшість із них навчалася в університетах (понад 80 %), незначна частина – у церковних ЗВО (близько 4 % у євангелічних та менше 6 % у католицьких), а також у вищих професійних та Баден-Вюртенбургському педагогічному.

Кількість студентів «повної теології» значно зменшилася (з 1995 до 2007 року – на 60 %). Але в цьому питанні спостерігаються регіональні особливості.

Станом на 2007 рік більше половини студентів у Німеччині вивчають теологію як другий та третій фах. При цьому значно виросла кількість студентів, які обрали теологію другим і третім фахом. Дослідники зауважують, що другий та третій фах з теології обирають студенти, які не мають традиції християнського виховання в сім'ях, однак вбачають сенс у вивченні теології для подальшого викладання релігії як перспективного фаху.

На відміну від кількості студентів «повної теології», кількість студентів-теологів, що готуються стати викладачами, зросла (у католицькому сегменті більше, ніж у євангелічному).

Як зазначено на сайті, Мюнстерський університет на теологічному факультеті має найчисельнішу студентську аудиторію: у 2018 році на католицькому відділенні навчалася понад 2000 студентів, на протестантському – близько 1500, працює 34 професори (найбільше серед теологічних факультетів Німеччини, 13 на євангелічному і 21 на католицькому факультетах).

Другим за чисельністю можна вважати теологічний факультет Мюнхенського університету: у 2007 році 352 студенти навчалися на євангелічному факультеті, а 935 – на католицькому), працював 31 професор, 12 на євангелічному і 19 на католицькому факультетах (Empfehlungen, 2).

Отже, зазначені дані дозволяють зробити висновок про стан теологічної освіти, організаційні форми та кількісний склад студентів теологічних факультетів університетів Німеччини.

Висновки. У ході дослідження проаналізовано маловідомі німецькомовні джерела, у результаті чого з'ясовано організаційні форми діяльності та з'ясовано зміст курикулуму теологічних факультетів університетів Німеччини, особливості й зміст навчальних програм дисциплін, що вивчають студенти теологічних факультетів університетів Німеччини відповідного академічного кваліфікаційного рівня (бакалавр, магістр), обсяги, види та форми навчальної роботи, джерела інформації й форми та методи навчальної роботи з ними, способи та методи оцінки

результатів навчальної роботи студентів, специфіку й методичку самостійної теоретичної та практичної підготовки студентів.

Виявлено, що теологічні факультети існують в університетах Німеччини від моменту створення та є вагомими чинниками самої концепції університету. На підставі аналізу історичних даних нами схарактеризовано окремі важливі аспекти підготовки теологів, що збереглися у вигляді академічних традицій донині. Досліджено організаційні форми надання теологічної освіти в університетах ФРН, виявлено особливості побудови навчального процесу та академічних правил і традицій.

У ході дослідження з'ясовано, що церкви Німеччини виходять із того постулату, що теологічна освіта може існувати лише у взаємовідносинах із відповідною церквою, що зумовлює відсутність у країні позаконфесійної теологічної освіти. Університети, що є державними світськими закладами вищої освіти, керуються цією нормою стосовно теологічної освіти (незалежно від організаційної форми та способів надання освіти).

Дослідження розширює знання про умови діяльності релігійної спільноти сучасної Німеччини, а також про систему вищої освіти загалом і теологічної освіти зокрема. Результати дослідження можуть сприяти глибшому розумінню організаційної та функціональної структури теологічних факультетів університетів Німеччини, можуть бути використані для організації теологічної освіти в Україні.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспектива дослідження методичних аспектів теологічної освіти, практики навчальної, науково-дослідної діяльності, післядипломної освіти, а також питань працевлаштування випускників теологічних факультетів університетів Німеччини та подальшої фахової діяльності в галузі теології, могли би стати елементами комплексного дослідження теологічної освіти Німеччини як явища сучасного освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

- Основной закон Федеративной Республики Германии, 23 мая 1949 г. (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 1949).* Retrieved from: https://www.1000dokumente.de/?c=dokument_de&dokument=0014_gru&object=translation&l=ru.
- Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen (Drs. 9678-10), Januar 2010.* Retrieved from: [<https://www.bmbf.de/files/WissenschaftsratEmpfehlung2010.pdf>].
- Handbuch des staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland (2005) 2. Bd. (Deutsch) Gebundenes Buch – 1995 von Joseph Listl, Dietrich Pirson.*
- Handbook of Theological Education in World Christianity: Theological Perspectives, Ecumenical Trends, Regional Surveys (2010).* Edited by Dietrich Werner, David Esterline, Namsoon Kang, and Joshva Raja. Eugene, Ore.: Wipf and Stock with Regnum Books International.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education.* Council of Europe.

- Katholisch-Theologische Fakultätentag*. Retrieved from: [<http://kthf.de/wp-content/uploads/2015/12/Statistik-der-Studierendenzahlen-2016.pdf>].
- Liste der Hochschulen in Deutschland*. Retrieved from: [https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Hochschulen_in_Deutschland].
- Religionen & Weltanschauungsgemeinschaften in Deutschland: Mitgliederzahlen* (2019). Retrieved from: [https://www.remid.de/info_zahlen/].
- Religionszugehörigkeiten* (2018). Retrieved from: [<https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2018>].
- Religiöse Bildung erforschen: Empirische Befunde und Perspektiven* (2014). Schreiner, Peter; Schweitzer, Friedrich (Hrsg.) Münster, New York: Waxmann.
- Sapientia Christiana* (1979). Retrieved from: [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html].
- Studierende an Hochschulen – vorläufige Ergebnisse*. Retrieved from: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/_publikationen-innen-hochschulen-studierende-vorlaeufig.html?nn=206104].
- Studierende in den Fächern evangelische und katholische Theologie WS 1998/99 bis WS 2008/09*. Retrieved from: [<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/159026/umfrage/studierende-evangelische-und-katholische-theologie/>].
- Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Retrieved from: www.osce.org/odihr.
- Veritatis Gaudium* (2017). Retrieved from: [<https://press.vatican.va/content/salastampa/en/bollettino/pubblico/2018/01/29/180129c.html>].

РЕЗЮМЕ

Тарабан Юрий. Организационные и содержательные основы теологического образования в университетах Федеративной Республики Германии.

Исследование посвящено анализу организационных и содержательных основ теологического образования в университетах Германии. Определены и описаны основные особенности организации теологического обучения в университетах Федеративной Республики Германия. Названы малоизвестные документы, определяющие содержание богословского образования в Германии с учётом религиозных особенностей различных конфессий. Описан крикулум теологического факультета. Определены задачи преподавания теологии в университете Германии.

По нашему мнению, исследование организационных и педагогических особенностей деятельности немецких теологических факультетов помогает использовать их элементы в практической деятельности для учебных заведений Украины. Результаты исследования помогают определить некоторые практические рекомендации на будущее.

Ключевые слова: теологическое образование, учреждения высшего образования, теологические факультеты, конфессиональные учреждения теологического образования, типология учреждений образования, подготовка специалистов по теологии, религиозная структура населения Германии, структура теологического образования.

SUMMARY

Taraban Yurii. Organizational and content foundations of theological education at the universities of the Federal Republic of Germany.

The modern European educational field includes many components that together provide formation of the life competences, necessary for a person to solve urgent problems of social and professional activities. European education has traditionally contained matters of religious education and upbringing, which are implemented in various ways, specifically through theological education. The peculiarities of the modern Europeans mentality are awareness of religious education, knowledge of the foundations of their own religious tradition as an element of self-identification, as well as pluralism, tolerance, and respect for a representative of another cultural and historical identity. The theological education is a direction of pedagogy, that is mainly implemented into the communicative tasks. Also, due to the level of its success, we can assume it regarding the progress of the theological education system itself. These considerations reflect the leading aspects of the system of interaction between the state, school, religion, the society wherein the European system of theological education operates. Thus, there is a necessity for highly qualified theologians. Nowadays, theological education is a specific field of German university educational activities. It reflects the confessional structure and religious composition of the country's population. The research focuses on the organizational and content foundations of theological education in German universities. The main features of theology studies organization at universities in the Federal Republic of Germany are defined and described. There are named little-known documents, which determine the content of theological education in Germany taking into account the religious characteristics of different faiths. The curriculum of theological faculty is described and the tasks of teaching theology at the German Universities are defined. In our opinion, the research of organizational and pedagogical characteristics of German theological faculties' activities helps to use their elements in the practical activities for Ukrainian education institutions. The results of the research help to identify some of the practical recommendations for the future.

Key words: *theological education, institutions of higher education, theological faculties, religious institutions of theological education, typology of education institutions, training specialists in theology, religious structure of the German population, structure of theological education.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.016:811.161.2(477.7)“1920/1938”(043.3)

Ірина Жорова

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
ORCID ID 0000-0003-4304-4962

Володимир Сушко

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»
ORCID ID 0000-0001-6344-7318
DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/248-257

УКРАЇНІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ В 1930-Х РОКАХ

У дослідженні було поставлено мету розкрити особливості українізаційного процесу загальноосвітньої школи в Україні в 1930-х роках. Авторами зазначено, що в 30-х роках ХХ століття почалося розгортання уніфікаційних процесів у системі радянської освіти, поступово стверджувалася марксистсько-ленінська ідеологія в суспільних науках, у тому числі й педагогіці. Почався процес деукраїнізації, який найбільше себе виявив у галузі освіти. У статті визначено, що основними детермінантами, які мали негативний вплив на процес українізації, були дії керівництва СРСР та УРСР, зреалізовані в постановках і розпорядженнях, що ґрунтувалися на ідеологічних засадах тогочасної політики.

***Ключові слова:** деукраїнізація, ідеологія, культурне будівництво, регрес, російська мова, українізація, уніфікація, урядова політика.*

Постановка проблеми. Питання мовної політики в Україні завжди було актуальним. З проголошенням незалежності України в 1991 році розгорнулася нова хвиля національно-культурного відродження суверенної держави. Виникнення у зв'язку з цим різних суспільно-політичних процесів у середині країни, зокрема українізації освітньої галузі, активізувало інтерес науковців до дослідження зазначеної проблеми. Звернення до досвіду тих заходів українізаційного процесу в 1920–1930 роках, з урахуванням його як вагомих здобутків, так і прорахунків, може допомогти вирішити нагальні національно-культурні питання, що є досить актуальними й у наш час, зокрема питання мовної політики.

Аналіз актуальних досліджень. Питання політики українізації, етапи періодизації процесу українізації в різних аспектах досліджували Л. Березівська, В. Борисов, Г. Васильчук, Я. Дашкевич, Я. Верменич, І. Іваненко, С. Кульчицький, В. Лозицький, С. Ніколішин, М. Семчишин, В. Стремечька, Б. Чирко та ін.

Мета статті – розкрити особливості українізації загальноосвітньої школи в Україні в 1930-х роках.

Методи дослідження. Під час написання статті задля досягнення поставленої мети нами було використано такі методи дослідження: хронологічний, діахронний, систематизації, аналізу наукових статей, архівних, дисертаційних джерел та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Із установленням радянської влади культурні процеси в Україні відбувалися в розрізі централізованої політики комуністичної партії (Гоменюк, 2016, с. 18).

У 1930 році в УСРР ще актуальним було гасло про розвиток «...культур національних формою і пролетарських, соціалістичних змістом...» (Скрипник, 1974, с. 232), що визнавало «рівноправність і державну суверенність визволених Жовтневою революцією народів...» (Скрипник, 1974, с. 232).

На початку 1938 року в УРСР налічувалося всього 21656 шкіл. З них початкових було 11190, неповних середніх – 8111, середніх – 2355. Загальна кількість учнів у цих школах складала 5143783 осіб (Русский язык в школах Украины, Арк. 10). Згідно з рішенням Раднаркому української республіки, російська мова повинна була викладатися в усіх школах УРСР. Але після обстеження низки шкіл, було виявлено, що рішення не виконується, і в багатьох закладах освіти не введено викладання російської мови. Ще й до того, не вистачало 2000 учителів задля реалізації зазначеного рішення (Русский язык в школах Украины, Арк. 10). Мова йшла також і про те, що з 1 вересня 1938 року Україна мала всі можливості запровадити викладання російської мови по всіх школах. Вирішити питання нестачі педкадрів планувалося за рахунок випускників педагогічних вишів і технікумів у кількості 450 чоловік, а решту – 1550 чоловік, підготувати на курсах. Цю кількість осіб набрати на курси пропонувалося з тих, хто закінчив у минулих роках повні середні школи, хто був за фахом викладачем російської мови, але працював на іншій роботі, хто був учителем молодших класів і мав показники високої якості педагогічної праці (Русский язык в школах Украины, Арк. 10).

У порівнянні з 1937–1938 навчальним роком у російських міських школах викладання російської мови зменшувалося на 150 годин, а російської літератури збільшувалося на 66 годин. В українських міських школах збільшувалося викладання російської мови на 126 годин, а літератури на – 104 години. У російських сільських школах російської мови зменшувалося на 228 годин, літератури збільшувалося на 120 годин. В українських сільських школах російська мова збільшувалася на 226 годин, а література на 120 годин. Передбачалося також збільшення годин російської мови за рахунок викладання праці – 378 годин, природознавства – 360 годин, іноземних мов – 40 годин, історії – 80 годин, математики – 160 годин (Русский язык в школах Украины, Арк. 14).

Те саме стосувалося й національних шкіл (польських, німецьких, єврейських та інших). Так, у міських школах з розрахунком на 6-ти денку всього за рік з 1 по 10 клас передбачалося 661 година викладання російської мови, а російської літератури – 360 годин. У сільських національних школах з розрахунком на 7-ми денку планувалося всього на вивчення російської мови 716 годин, а російської літератури – 374 години (Русский язык в школах Украины, Арк. 13).

Як бачимо, збільшення годин викладання російської мови в неросійських школах частково проводилося за рахунок скорочення годин російської мови в російських школах. Це, на нашу думку, мало декілька причин:

- по-перше, на таку кампанію державі потрібно було витратити багато коштів;

- по-друге, на той час в Україні не було такої кількості відповідних фахівців;

- по-третє, скорочення годин російської мови в російських школах не створило би для освітнього процесу якихось проблем, оскільки всі предмети у школі викладалися російською мовою;

- по-четверте, вирішити питання за допомогою педпрацівників з інших союзних республік, як це практикувалося в Радянському Союзі, не було змоги, через ту ж саму нестачу педкадрів, що було, напевно, проблемою по всьому СРСР. Тож уряд УРСР мав вирішувати це питання, організовуючи курси підготовки чи перепідготовки вчителів.

Відповідно до наказу Наркомосвіти «Про організацію курсів з підготовки вчителів 5-7 класів» № 453 від 19 березня 1938 року в Україні планувалося організувати 7-ми місячні курси підготовки та перепідготовки вчителів 5-7 класів неповної середньої школи при університетах, учительських та педагогічних інститутах, інститутах іноземних мов, і, в окремих випадках, при педагогічних та середніх школах, які планувалося розпочати з 1 червня поточного року (Наказ заступника наркома освіти УРСР В.Ігнатенко, с. 6).

Серед установленої загальної кількості курсантів у 4500 чоловік планувалося підготувати викладачів української мови та літератури 1120 осіб, а російської мови та літератури – 1550 (Наказ заступника наркома освіти УРСР В.Ігнатенко, с. 6). Зокрема, в Одеській області планувалося підготувати 90 учителів української мови й літератури та 120 фахівців з російської мови та літератури (на 14 % більше за українських від загальної кількості курсантів мовно-літературного фаху). У Миколаївській області – 60 учителів української мови й літератури, 120 – російської мови та літератури (на 34 % більше за українських від загальної кількості курсантів) (Наказ заступника наркома освіти УРСР В. Ігнатенко, с. 7). Загалом у Південному регіоні України загальна кількість курсантів

становила 390 осіб мовно-літературного напрямку, з них – 150 курсантів з української мови та літератури і 240 – з російської мови та літератури, що на 28 % більше ніж «українських» курсантів (Наказ заступника наркома освіти УРСР В. Ігнатенко, с. 7). Курси були організовані також і для інших учителів фізико-математичного напрямку, іноземних мов, історії. Проте, якою мовою викладалися ці курси, і якою мовою в подальшому відбувалося би навчання з цих предметів, у зазначеному документі нічого не йшлося (Наказ заступника наркома освіти УРСР В. Ігнатенко, с. 6).

Окрім семимісячних курсів відповідно до наказу Наркомоса УРСР № 1153 від 17 травня 1938 року «Про організацію під час літніх канікул в школах одномісячних семінарів та курсів масової перепідготовки учителів з метою підвищення їх кваліфікації з російської мови та літератури» в Миколаївській і Одеській областях передбачалося проведення місячних курсів з 20 липня по 20 серпня 1938 року. Так, у Миколаївській області планувалося перепідготувати учителів 1-4 класів у кількості 1000 чоловік, 5-7 класів – 240 осіб. В Одеській області перепідготувати учителів 1-4 класів – 1120 чоловік, 5-7 класів – 240 (Наказ заступника наркома освіти УРСР Ф. Редько, с. 8).

Щодо підручників, кращими вчителями шкіл м. Києва рекомендувалося для учнів 1-4 класів створити в Україні свій підручник, оскільки програми з російської мови для РРФСР і в УРСР були різні. Для 5-10 класів – загальний підручник як для РРСФР, так і для УРСР: програми були однакові. Для 5-7 класів окрім загального підручника необхідно було написати збірник вправ з російської мови (Русский язык в школах Украины, Арк. 15). Учителі та працівники науково-дослідного інституту педагогіки рекомендували російську мову починати викладати в українських школах з 1 класу з другого півріччя, а закінчувати навчання в 7 класі. У 8-10 класах вивчати тільки російську літературу. Оскільки обсяг програм для 3-4 класів з російської мови всіх шкіл УРСР однакові, рекомендувалося віділити рівну кількість годин на викладання російської мови. У 8 класі передбачити 1 годину на вивчення історії мови і 1 годину на вивчення теорії літератури. Кількість годин на вивчення рідної мови залишити без змін (Русский язык в школах Украины, Арк. 15).

Розподіл годин російської мови в 1938–1939 навчальному році наводимо в таблицях.

Таблиця 1

Години російської мови у школах УРСР на 1938–1939 н.р.

Російські школи міського типу				
Розрахунок на шестиденку				
Клас	Мова	Клас	Мова	Література
	години		години	
I	10	V	3	2
II	10 – 7	VI	3	2
III	5	VII	2	1
IV	5	VIII	1	2
		IX	–	3
		X	–	3
Всього			1660	360

(Русский язык в школах Украины, Арк. 11)

Таблиця 2

Години російської мови у школах УРСР на 1938–1939 н.р.

Російські школи сільського типу				
Розрахунок на семиденку				
Клас	Мова	Клас	Мова	Література
	години		години	
I	12	V	6	6
II	12 – 8	VI	6	6
III	6	VII	4	4
IV	5	VIII	4	4
		IX	4	4
		X	4	4
Всього			1662	408

(Русский язык в школах Украины, Арк. 11)

Таблиця 3

Години російської мови у школах УРСР на 1938–1939 н.р.

Українські школи міського типу				
Розрахунок на семиденку				
Клас	Мова	Клас	Мова	Література
	Години		години	
I	0	V	3	2
II	4 (з II півріччя)	VI	3	2
III	3	VII	2	1
IV	3	VIII	1	1
		IX	0	3
		X	0	3
Всього			840	360

(Русский язык в школах Украины, Арк. 12)

Таблиця 4

Години російської мови у школах УРСР на 1938–1939 н.р.

Українські школи сільського типу				
Розрахунок на семиденку				
Клас	Мова	Клас	Мова	Література
	години		години	
I	0	V	6	6
II	6 (з II півріччя)	VI	6	6
III	5	VII	4	4
IV	4	VIII	4	4
		IX	4	4
		X	4	4
Всього			958	408

(Русский язык в школах Украины, Арк. 12)

Як бачимо, український уряд, виконуючи постанови й розпорядження радянської влади, вимушений був збільшувати відсоток запровадження в загальноосвітніх школах російської мови викладання по відношенню до української. Російська мова набувала статусу інтернаціональної загальнодержавної. Така тенденція, на нашу думку, мала деструктивний характер, що призвело до регресу українізаційного процесу в освітній галузі зокрема.

Характеризуючи стан українізації загальноосвітньої школи у 30-х роках ХХ століття в Україні, ми беремо до уваги думки деяких науковців, які досліджували освітньо-педагогічні й культурно-політичні проблеми означеного періоду.

Так, Н. Осьмук, яка у своїй праці «Загльнотеоретичні основи періодизації вивчення й використання реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній думці кінця ХІХ – початку ХХІ століть» характеризує 1928–1933 роки, як роки «розгортання уніфікаційних процесів у системі радянської освіти, поступове ствердження марксистсько-ленінської ідеології в суспільних науках, у тому числі й педагогіці...» (Осьмук, 2016, с. 213-214).

В. Стремецька, досліджуючи політику українізації, зокрема шкільництва на Півдні України, робить висновок, що в 30-ті роки почався перегляд сутності українізації, і поступово увага до неї почала зменшуватися (Стремецька, 2001, с. 54). Дослідниця також підкреслює, що «саботаж українізації найяскравіше виявлявся саме з верхніх ланок державної влади...» (Стремецька, 2001, с. 54). У 1933–1938 роки, на думку В. Стремецької, почався процес деукраїнізації, який «найбільше себе виявив у галузі освіти», а «державний апарат, український за національністю і мовою, створити так і не вдалось» (Стремецька, 2001, с. 54).

Ми також погоджуємося з думкою Л. Березівської, що прийняті у 1930-х роках освітні постанови, зокрема РНК УРСР і ЦК КП(б)У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» від 20 квітня 1938 року, не тільки суттєво змінили структуру шкільної освіти в УСРР, її систему управління та зміст, а й «...остаточно на державному рівні поставили крапку на процесі українізації...» (Березівська, 2009, с. 288).

О. Гоменюк, досліджуючи проблему мовного питання в діяльності Пролеткульту в Україні в 1920–1930-ті роки, зауважив, що «досить часто побутувала думка, що пролетарська культура є всенародною, інтернаціональною, тому мова творення цієї культури має бути російською, а культура українського селянина є дрібнобуржуазною, тому не доцільно застосовувати українську мову (Гоменюк, 2016, с. 22). Також слушною є думка науковця, що «міська інтелігенція – найбільш привілейована верства населення – більшою мірою сповідувала великодержавницьку політику та була під російським культурним впливом, але ця залежність була історично обумовлена через освіту, державну службу, ідеологічну підлеглість. Після революційних перетворень у більшості ця категорія орієнтувалася на цілу та неподільну Росію, на тотальну гегемонію російської культури як об'єднувального фактора в загальнорадянському масштабі...» (Гоменюк, 2016, с. 22). Це, на нашу думку, певною мірою пояснює одну з причин поступового гальмування процесу українізації в УРСР, зокрема в освітній галузі.

Висновки. Українізація як суспільно-політичне явище, що за певних історичних умов, на нашу думку, природньо й логічно виникло у зв'язку з запровадженням на офіційному рівні української мови в усіх сферах суспільного життя в радянській Україні на початку 20-х років, запровадженням офіційної політики «коренізації», задекларованим політично-економічним курсом щодо культурного будівництва в країні, так само природно й логічно за умов тогочасної ідеологічно-політичної системи в СРСР прийшла до свого завершення. Ми вважаємо, що основні завдання, які поставила перед собою радянська держава щодо українізації, зокрема загальноосвітньої школи, не зважаючи на певні труднощі й недоліки, на думку самого керівництва держави, були виконані. У школах викладалася не тільки українська мова, але й інші предмети українською мовою, шкільна мережа розширювалася, охоплення дітей навчанням як українською, так і рідною мовою збільшувалося, видавалися українські підручники, художня й методична література. Розвивалася також українська педагогічна наука, відкривалися педагогічні школи, технікуми, інститути народної освіти тощо. Тобто система національних суспільно-політичних відносин в українській республіці, яка була сформована впродовж 1920-х років, у 1930-х роках вийшла вже на певний рівень свого розвитку, і тому українізація як явище офіційно-політичне, з початку 1930-х років до 1938 року, набуло

стагнаційно-регресивного характеру. Але тут ми погоджуємося з думкою деяких науковців, основним ідеологічним пріоритетним напрямом щодо розбудови держави в СРСР був розвиток пролетарської інтернаціональної культури, а не національної. Таким чином, основними детермінантами, які мали негативний вплив на процес українізації, були дії керівництва СРСР та УРСР, зреалізовані в постановах і розпорядженнях, спрямованих, перш за все, на розвиток соціалістичного радянського суспільства, що ґрунтувалися на ідеологічних засадах тогочасної політики. Перспективами подальших наукових пошуків можуть бути питання українізації загальноосвітньої школи в Південному регіоні України в період прогресивних тенденцій українізаційного процесу в 1923–1930 роках.

ЛІТЕРАТУРА

- Березівська, Л. Д. (2009). *Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01). Київ (Berezivska, L. D. (2009). *Organizational and pedagogical principles of the school education reform in Ukraine in the twentieth century* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Гоменюк, О. (2016). Мовне питання в діяльності Пролеткульту в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (57), 16-27 (Homeniuk, O. (2016). Language issue in the activity of the proletarian cult in Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (57), 16-27).
- Культурне будівництво в Українській РСР. 1928 – червень 1941. Зб. док. і матеріалів* (1986). Голов. арх. упр. при Раді Міністрів УРСР; АН УРСР. Ін-т історії та ін.; Редкол.: Ю. Ю. Кондуфор (відп. ред.) та ін. К.: Наук. думка (*Cultural construction in the Ukrainian SSR. From 1928 to June 1941. Collection of documents and materials* (1986). Head of archival management at the Council of Ministers of the Ukrainian SSR; USSR Academy of Sciences. Institute of History, etc. Yu. Yu. Condufor (ed.) and others. K: Scientific thought).
- Наказ заступника наркома освіти УРСР В.Ігнатенко «Про організацію курсів по підготовці вчителів для V-VII класів» (1938). *Зб. наказів НКО УРСР*, 8, 6-7 (Decree of Deputy Commissar for Education USSR V. Ignatenko "Organization of teacher training courses for V-VII school grades" (1938). *Collection of Orders NCE USSR*, 8, 6-7).
- Наказ заступника наркома освіти УРСР Ф. Редько «Про організацію під час літніх канікул в школах одномісячних семінарів та курсів масової перепідготовки учителів з метою підвищення їх кваліфікації з російської мови та літератури» (1938). *Зб. наказів НКО УРСР*, 15, 8 (Decree of Deputy Commissar for Education USSR F. Redko "Organization of one month seminars and mass retraining of teachers during summer holidays in order to increase qualification in Russian language and literature" (1938). *Collection of decrees NCE USSR*, 15, 8).
- Осьмук, Н. (2016). Загальнотеоретичні основи періодизації вивчення й використання реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній думці кінця ХІХ – початку ХХІ століть. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10 (64), 209-219 (Osmuk, N. (2016). General theoretical foundations of the periodization of the study and use of reform pedagogy in the national and Ukrainian pedagogical thought of the late 19th – early 21st centuries. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (64), 209-219).

Русский язык в школах Украины. 20 февраля – 6 апреля 1938 г. *Центральний державний архів громадських об'єднань України (ЦДАГО)*. Ф. 1. Оп. 20. Спр. 7240. 25 Арк. (Russian language in schools of Ukraine. From February 20 to April 6, 1938. *The Central State Archive of Public Associations of Ukraine (CSAPA)*).

Стремецька, В. Л. (2001). *Політика українізації на півдні України у 20–30-ті роки ХХ ст.* (дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Миколаїв (Stremetska, V. L. (2001). *The policy of Ukrainianization in the south of Ukraine in the 20-30s of the XX century* (PhD thesis). Mykolaiv).

Скрипник, М. (1974). *Статті й промови з національного питання*. Мюнхен: Сучасність (Skrypnyk, M. (1974). *Articles and speeches on national issues*. Munich: Modernity).

РЕЗЮМЕ

Жорова Ирина, Сушко Владимир. Украинизация общеобразовательной школы в Украине в 1930-х годах.

В исследовании охарактеризованы особенности украинизационного процесса общеобразовательной школы в Украине в 1930-х годах. Отмечено, что в указанный период началось развёртывание унификационных процессов в системе советского образования, постепенно утверждалась марксистско-ленинская идеология в общественных науках, в том числе и педагогике. Начался процесс деукраинизации, который наиболее себя проявил в образовании. В статье определено, что основными детерминантами, имеющими негативное влияние на процесс украинизации, были действия руководства СССР и УССР, реализовавшиеся в постановлениях и распоряжениях, основанных на идеологическом грунте политики того времени.

Ключевые слова: деукраинизация, идеология, культурное строительство, регресс, русский язык, украинизация, унификация, государственная политика.

SUMMARY

Zhorova Iryna, Sushko Volodymyr. The state of the process of Ukrainianization of a general education school in Ukraine in the 1930s.

The aim of the article is to reveal particular qualities of the Ukrainization process of comprehensive schools in Ukraine in the 1930s.

During the article composition the authors used the following research methods to achieve this aim: chronological, diachronic, systematization, analysis of dissertation, archival sources and generalization. Describing the state of Ukrainianization of the general education school in the 1930s, the researchers noted that during this period the unification processes began to develop in the system of Soviet education, and Marxist-Leninism ideology in the social sciences, including pedagogues. The process of de-Ukrainization has begun, that is most evident in the field of education. Major educational regulations were adopted in the 1930s, including such as: "On compulsory general primary education" (25 July 1930), "On the introduction of compulsory general primary education in Ukraine" (23 August 1930), the Council of People's Commissars of the Ukrainian SSR and Central Committee of the Communist Party (b) of Ukraine "On the Compulsory Study of the Russian Language in Non-Russian Schools of Ukraine" as of April 20, 1938, significantly changed the structure, system of administration and content of school education in the Ukrainian SSR, and at the state level put a period to the process of Ukrainianization. The Ukrainian government performing the decrees and orders of the Soviet authorities was forced to increase the percentage of the Russian language teaching in relation to Ukrainian in general schools. The Russian language has acquired the status of international nationwide language. This tendency, in our opinion, was destructive, that led to regression of the Ukrainianization process in the educational sector in particular.

The authors concluded that the main determinants that had a negative impact on the process of Ukrainianization were the actions of the governments of the USSR and the Ukrainian SSR, implemented in decrees and regulations based on ideological principles of that time politics. Prospects for further scientific research may be considering the issue of Ukrainianization of a general education school in the Southern region of Ukraine in the period of progressive tendencies of the Ukrainianization process in 1923-1930s.

Key words: *de-Ukrainianization, ideology, cultural construction, regression, Russian language, Ukrainianization, unification, government policy.*

УДК 378-044.337(447.52) (091)

Лариса Корж-Усенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-9538-4147

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/257-268

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СУМСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА: СПРОБА ІСТОРИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

У розвідці виокремлено етапи трансформації системи підготовки фахівців у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Висвітлено провідні тенденції й особливості функціонування закладу вищої педагогічної освіти в залежності від впливу комплексу окреслених чинників. Схарактеризовано оновлення підходів до мети, цінностей, принципів підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог суспільства, специфіки академічного середовища та зміни пріоритетів політики держави в галузі вищої освіти. Розкрито успіхи і труднощі у формуванні педагогічних та науково-педагогічних кадрів на базі Сумського державного педагогічного університету в історичній ретроспективі та в умовах сьогодення. Представлено форми й засоби розвитку професійної майстерності та громадянського світогляду майбутніх учителів у процесі академічної та позанавчальної роботи.

Ключові слова: *підготовка фахівця, педагогічні та науково-педагогічні кадри, організація освітнього процесу, навчання, виховання, заклад вищої освіти, університет.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови незалежної Української держави актуалізується необхідність модернізації системи підготовки фахівців, формування нової генерації української молоді, здатної адекватно реагувати на виклики інформаційного суспільства з урахуванням потреб сучасного ринку праці. Поділяємо думку Огнев'юка, що для належного позиціонування в міжнародній спільноті Україна «має не тільки готувати кваліфікованих фахівців, але й формувати соціально зрілих, відповідальних, культурних, духовно зрілих громадян нашої держави» (Огневюк 2003, с. 3).

Серед лідерів вищої педагогічної освіти в північно-східному регіоні України – Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка, що упродовж 95 років успішно реалізує комплекс соціально значущих функцій. Як засвідчують сучасні дослідники, ювілеї альма-матер часто спонукають до рефлексії історичного досвіду, осмислення здобутків і прорахунків у діяльності закладу, окремих структурних підрозділів, окреслення перспективних напрямів і засобів удосконалення системи підготовки майбутніх вчителів.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомими історико-педагогічними дослідженнями становлення та розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя є праці А.Алексюка, Л.Вовк, Н.Дем'яненко, О.Дубасенюк, С.Золотухіної, Г.Кловак, В.Лугового, В.Майбороди, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін. Окремі аспекти історії і сьогодення Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка висвітлено в наукових розвідках, довідково-інформаційних та публіцистичних виданнях В.Бугаєнка, В.Голубченка, А.Іванченка, Л.Корж, Г.Корогод, М.Осташевського, В.Снагощенко, П.Швачка, М.Юхоменка та ін.

Мета статті полягає у виокремленні етапів, провідних тенденцій та особливостей трансформації системи підготовки фахівців у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С.Макаренка.

Методи дослідження. За допомогою текстологічного аналізу здійснено опрацювання джерельної бази та історіографічного доробку з обраної проблеми. Завдяки методу ретроспективного аналізу розкрито успіхи і труднощі в забезпеченні підготовки педагогічних та науково-педагогічних кадрів на базі Сумського педагогічного університету. На підставі діахронного аналізу контекстуальних змін в академічному середовищі та курсі держави в галузі вищої освіти схарактеризовано динаміку оновлення мети, цінностей, принципів, навчання і виховання фахівців педагогічного профілю. З використанням методу узагальнення виокремлено етапи, провідні тенденції та особливості підготовки фахівців у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С.Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Історія Сумського педагогічного університету як соціального інституту ввібрала в себе особливості підготовки майбутнього вчителя і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації за певних суспільних умов, що актуалізує необхідність здійснення періодизації досліджуваного феномену. Передусім зазначимо, що першим осередком вищої освіти в Сумах, попередником педагогічної альма-матер, можна вважати Сумський народний університет, що діяв у часи національного державотворення 1917–1918 років (Корж-Усенко, 2018, с. 321). За участі членів товариства «Просвіта» імені Т. Шевченка читалися лекції (зокрема, українознавчого й педагогічного змісту), спрямовані на розвиток громадянської і національної свідомості, творчої самодіяльності

слухачів. У розвідках деяких авторитетних авторів (Розовик, 2004; Купрійчук, 2011) йдеться про фінансування і відкриття у 1918 році Сумського педагогічного інституту за підтримки уряду гетьмана П. Скоропадського, проте брак документальних свідчень не дозволяє висвітлити ступінь реалізації цього задуму просвітян.

Після проведення радянськими органами масової кампанії ідеологічної пропаганди серед «шкрабів» (шкільних робітників) у Сумах відкрито вищі педагогічні курси (1924 р.), з часом реорганізовані на Сумський педагогічний технікум (1925 р.), Сумський інститут соціального виховання (1930 р.) та Сумський державний педагогічний інститут (1933 р.). Діахронний аналіз структурної розбудови закладу засвідчує зміни спектру підготовки фахівців у залежності від пріоритетів державної політики і вимог практики: якщо інститут соціального виховання мав чотири відділення (соціально-економічне, агробіологічне, мовно-літературне, техніко-математичне), то з реорганізацією на педагогічний інститут було відкрито чотири факультети: історичний, природознавчий, мовно-літературний (українське і російське відділення), фізико-математичний (фізичне і математичне відділення). Вечірнє й заочне відділення призначалися передусім для вчителів, які здобували вищу освіту без відриву від виробництва. Підготовка абітурієнтів здійснювалася на базі низки робітфаків. Унаслідок державної реструктуризації системи педагогічної освіти 1935 р. у складі Сумського педінституту функціонувало тільки фізико-математичний і природознавчий факультети, тоді як два інших переведено до Харкова і Полтави. Проте невдовзі роботу історичного (1938 р.) і мовно-літературного факультетів (1940 р.) у СДПІ було відновлено (Корж, 1999, с. 29).

Основу освітнього процесу в Сумському педтехнікумі становив лекційний метод, поєднаний із елементами комплексного, ланкового, екскурсійного, бригадно-лабораторного; значна увага приділялася консультаціям та самостійній роботі. Зміст освіти вирізнявся зростанням питомої ваги суспільствознавчого компоненту порівняно з виробничим та професійно-орієнтованим. На відміну від багатьох аналогічних закладів, освітній процес у Сумському педтехнікумі здійснювався українською мовою; на вельми високому рівні відбувалося проведення педагогічної практики. Розвитку творчих здібностей, ініціативності, критичного мислення майбутніх учителів сприяли розробка викладачами авторських програм, використання зарубіжної й вітчизняної літератури, активне залучення молоді до гурткової, клубної, студійної роботи (особливо в галузі українознавства, краєзнавства, мистецтвознавства).

Починаючи з 30-х років ХХ століття, посилювалися тенденції до централізації, уніфікації, масовізації, русифікації в системі підготовки фахівців педагогічного профілю. Керівництво інституту отримувало догани за недобір студентів на російське відділення та провал кампанії популяризації російської

мови. Згодом педінститут, який раніше виступав суто методичним осередком, отримав право здійснювати наукову роботу, що підтверджувало курс на університетизацію вищої педагогічної освіти. Зміцнення матеріально-технічної бази, чітке планування академічної та наукової роботи, запровадження єдиних державних навчальних програм і підручників призвело до посилення репродуктивного характеру засвоєння знань, ідеологізації та масовізації освіти. У цей час на заочному відділенні навчалось значно більше студентів, ніж на стаціонарі. Провідними критеріями якості підготовки фахівців, запорукою кар'єрного зростання виступали політична грамотність, громадська активність, здатність до викриття «ворогів народу». Викладачі і студенти зобов'язувалися вести активну громадську роботу, що передбачала пропаганду радянської влади, участь в індустріалізації, колективізації, атеїстичних кампаніях, ліквідації неграмотності, що часто заважало виконанню навчального плану. Оскільки майбутніх учителів позиціонували передусім як фахівців із формування «нової радянської людини» і «борців ідеологічного фронту за перемогу світової пролетарської революції», посилилася тенденція до мілітаризації вищої освіти. Обов'язковою була фізична й військова підготовка викладачів та студентів (хлопців і дівчат) на основі введення елементів військової педагогіки до викладання різних дисциплін і тематики дипломних робіт, відкриття військових кафедр і таборів, що здійснювалося під керівництвом помічника директора по військовій і таємній частині (Корж 1999, с. 41). На кількісних та якісних показниках підготовки фахівців, створенні атмосфери довіри і співробітництва між учасниками освітнього процесу негативним чином позначилася практика систематичних ідеологічних чисток і масових репресій студентсько-викладацького складу.

Значних втрат людських і матеріальних ресурсів зазнав Сумський педагогічний інститут унаслідок Другої світової війни. Так, у 1947 році серед науково-педагогічних працівників СДПІ налічувалося тільки 3 кандидати наук і 5 доцентів (Прохоренко 2010, с. 180). У 1957 році успіхи інституту в підготовці педагогічних кадрів відзначено присвоєнням закладу імені видатного земляка, педагога і письменника А. С. Макаренка. Згідно з постановою Міністерства освіти УРСР 1977 року про підсумки республіканського конкурсу педагогічних інститутів СДПІ імені А. С. Макаренка здобув II місце за кращу організацію навчання, побуту та умов праці колективу. Про розширення спектру підготовки фахівців свідчить поява нових факультетів – англійської мови (1962 р.), згодом перетвореного на факультет іноземних мов, музично-педагогічного (1978 р.), фізичної культури (1980 р.), відновлення історичного факультету (1981 р.). У 1960-х роках загальнонауковий факультет Сумського педінституту забезпечував підготовку фахівців непедагогічних спеціальностей (від бібліотекарів до бухгалтерів). У 1998 році 7 факультетів

(фізико-математичний, природничо-географічний, історичний, філологічний, музично-педагогічний, факультет іноземних мов, фізичного виховання) та факультету післядипломної освіти СДПІ здійснювали підготовку за 19 подвійними спеціальностями. Для оптимізації профорієнтаційної роботи працювали підготовчі курси до інституту (зокрема в райцентрах), а в 1970-х роках серед перших у республіці відкрито факультет майбутнього вчителя (очно-заочне та вечірнє відділення). Для підготовки майбутніх учителів до здійснення позакласної роботи створено факультет громадських професій – один із перших в Україні, зі школами піонервожатого, керівника танцювального, драматичного, хорового колективів, літературного гуртка, громадського інструктора, судді зі спорту, екскурсовода, інструктора «з нової радянської обрядовості», молодого лектора з відділами суспільствознавчих, педагогічних і спеціальних наук (Иванченко та Швачко 1984, с. 8).

Зміцнення в 70-х роках ХХ століття матеріально-технічної бази закладу позначилося на зростанні кількості та якості підготовки фахівців, активізації науково-дослідницької, культурно-виховної і спортивно-масової роботи. Значних успіхів досягли викладачі та студенти в галузі вдосконалення технологій на підприємствах міста і країни. Вчені СДПІ виконували важливі наукові розробки за госпдоговірною тематикою на замовлення низки науково-дослідних інститутів АН УРСР та АН СРСР. Значно активізувалося залучення студентства до здійснення науково-дослідної роботи з перспективами практичного застосування. Так, у 1983 році кафедрою фізики спільно з виробничим об'єднанням «Електрон» завершено госпдоговірну тему щодо виготовлення комплекту наочних посібників з радіоелектроніки для шкіл (керівник – доцент В. Г. Шамоля) (Корж, 1999, с. 55).

Завдяки розширенню співробітництва з провідними закладами вищої освіти СРСР у 70-х роках ХХ століття Сумський педагогічний інститут перетворився на потужний центр післядипломної освіти педагогічних кадрів, на базі якого проводилися науково-методичні семінари для вчителів міста та області. Інститут надавав шефську допомогу викладачам Лебединського педагогічного училища для підвищення їхнього професійного рівня, передусім завдяки організації відповідних циклів лекцій. На курсах перепідготовки вчителів викладачі давали поради щодо ефективних форм і методів навчання, допомагали складати плани самоосвіти, проводили систематичні консультації, надавали необхідну методичну літературу, забезпечували допомогу здобувачам наукових ступенів. Цікавою педагогічною новацією стало проведення співробітниками кафедри самоосвіти СДПІ циклу телеуроків для вчителів міста й області. Викладачі провадили значну роботу, спрямовану на залучення обдарованої молоді з нахилом до педагогічної праці до поглиблення освіти в інституті.

Ідеологічний вишкіл викладачів і студентів здійснювався завдяки організації семінарів для керівних комсомольських кадрів, школи марксизму-ленінізму. У навчальній, науковій і позанавчальній роботі особлива увага приділялася висвітленню міжнародного становища СРСР, розкриттю керівної ролі партії в науково-технічному прогресі. Велике значення мало військово-патріотичне та інтернаціональне виховання майбутніх учителів, узгоджене з планом роботи клубу інтернаціональної дружби «Ровесник», що проводив зустрічі з юнаками і дівчатами із В'єтнаму, Індії, Китаю, Албанії, Узбекистану, представниками країн соціалістичного табору. Інститут виконував функції ідеологічної просвіти, педагогізації, інтелектуалізації населення, розповсюдження практично доцільних знань у процесі роботи вечірніх відділів, навчально-консультаційних пунктів, різноманітних курсів, проведення творчих зустрічей, під час виступів викладачів (передусім членів товариства «Знання») в засобах масової інформації, що здійснювалося на громадських засадах.

Студенти залучалися до роботи у «третьому трудовому семестрі»: працювали вихователями й вожатими в піонерських таборах, на дитячих майданчиках при ЖЕКах, у студентських будівельних загонах, на збиранні урожаю; брали участь в освоєнні цілини, спорудженні стратегічних державних об'єктів. Реалізації творчого потенціалу студентства сприяло активне залучення молоді до позанавчальної роботи. При студентському клубі працювало 12 спортивних секцій, 11 гуртків художньої самодіяльності, вокально-інструментальний ансамбль, духовий оркестр, фотогурток, бібліотечний і танцювальний гуртки, гурток естетики побуту, студентський драматичний театр, літературно-творче об'єднання «Орфей», інститутський академічний хор, хор народної пісні. Серед широкого спектру заходів традиційними стали Посвята в студенти, Свято останнього дзвоника, День відкритих дверей, Декада першокурсника, Вечір відмінника, дні факультетів, кафедр, інтелектуальні вікторини, гуморини, зустрічі випускників, конкурси художньої самодіяльності, наукових студентських робіт, День праці, «Алло, ми шукаємо таланти», «А ну-мо, дівчата!» тощо. Спортивні команди були переможцями республіканських змагань з кульової стрільби, спортивного орієнтування, стрільби з лука.

У 1987 році Сумський педінститут імені А. С. Макаренка став закладом першої категорії, взявши курс на гуманізацію, демократизацію, деуніфікацію, розширення спектру освітніх послуг. Хоча підготовка вчителів здійснювалася за державними навчальними планами, проте програми з деяких предметів (передусім соціально-гуманітарного і педагогічного циклів) були розроблені викладачами СДПІ. Система контролю знань, умінь і навичок студентів забезпечувалася такими чином: перевірка на семінарських, практичних і лабораторних заняттях; періодична перевірка конспектів опрацьованої літератури та виконання індивідуальних завдань;

співбесіди щодо засвоєння матеріалу для самостійного вивчення; контроль виконання вимог до курсових і дипломних робіт; підсумковий контроль; деканатські й ректорські контрольні роботи; колоквиуми, заліки та екзамени в усній і письмовій формах.

У 1999 році освітній процес забезпечували 296 викладачів, з яких 6 % – докторів наук і професорів, 65,1 % кандидатів наук і доцентів. В аспірантурі, створеній у 1992 році, навчалося 68 викладачів; ще 35 осіб – в аспірантурах інших закладів. Динаміка приросту кадрів вищої кваліфікації становила 5–6 %. На денній формі навчалося 3180 студентів, на заочній – 1610 (Корж, 1999, с. 59). Діяло 16 творчих об'єднань і колективів, що готували лауреатів та призерів конкурсів і змагань міжнародного та державного рівнів. Причому студентський театр та академічний хор здобули звання народних.

Наукові дослідження професорсько-викладацького складу здійснювалися в традиційних і нових напрямках. Пріоритетними стали проблеми формування творчої особистості вчителя, новітніх технологій навчання і виховання у вищій школі, що реалізовувалися в експериментальних програмах та навчально-методичних посібниках, філософські проблеми синергетики і природознавства, вивчення властивостей плівок металів, іонних розплавів, гетероциклічних сполук, теоретичні проблеми алгебри, питання історії та культури рідного краю. У СДПІ функціонували проблемні лабораторії основ педагогічної творчості, гендерних досліджень, фізики тонких металевих плівок, рентгеноструктурних досліджень, органічного синтезу, фізико-хімічних методів дослідження, магнітних властивостей композиційних матеріалів, комп'ютерних засобів навчання, функціональної діагностики спортсменів. Систематично виходили збірники наукових праць викладачів із п'яти серій спеціальностей.

Сумський державний педагогічний інститут виступав базою для проведення олімпіад, науково-методичних нарад, симпозіумів, конференцій, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу у вищій та середній школі, збереження довкілля, примноження культурних надбань. Систематичного характеру набули конференції з дослідження «Слова о полку Ігоревім», історико-краєзнавчі та природознавчі конференції, Макаренківські і Потебнянські читання; відзначення ювілеїв Т. Шевченка, О. Пушкіна, А. Чехова, П. Грабовського, О. Олеся, П. Куліша, інших визначних діячів. Упродовж своєї історії Сумський педагогічний був провідним освітянським, науковим та культурним осередком північно-східної України, що координував діяльність низки товариств та об'єднань, таких їх філіалів, як «Знання», «Товариство охорони пам'яток історії та культури», Спілка письменників України, Географічне товариство.

Успіхи у здійсненні академічної і науково-дослідної роботи уможливили зміну статусу закладу: згідно з рішенням Кабінету Міністрів України, 6 жовтня 1999 року на базі інституту створено Сумський державний

педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Метою закладу визнано формування кадрів інтелігенції, які засобами професійно-творчої діяльності сприяють розвиткові духовної і матеріальної культури українського народу. Університет став центром комплексу педагогічних закладів освіти у складі 18 закладів різних рівнів акредитації: Лебединське педучилище, три педагогічні коледжі, чотири гімназії, чотири ліцеї, два професійно-технічних училища, середні школи міста та області. На базі Путивльського педколеджу, Лебединського педучилища та Шосткинської гуманітарної гімназії відкрито філії заочної форми навчання. У межах комплексу за інтегрованими навчальними планами здійснювалася робота, що передбачала продовження навчання в університеті за скороченими термінами.

Перед університетською громадою постали завдання виконання цілого комплексу функцій: підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації вчителів; проведення фундаментальних, пошукових, прикладних наукових досліджень; узагальнення передового педагогічного досвіду; розробка посібників і підручників для середньої та вищої школи; підвищення загальноосвітнього й культурного рівня населення на основі поширення педагогічних, гуманітарних, економічних, політичних, екологічних знань, залучення до кращих національних традицій; розвиток зв'язків із закладами освіти України та зарубіжними країнами. Свідченням високого рівня підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів є визнання СумДПУ імені А. С. Макаренка лауреатом рейтингу закладів вищої освіти України «Софія Київська» (2004 р.) і здобуття відзнаки міжнародного академічного рейтингу популярності та якості «Золота фортуна» в номінації «За вагомий внесок у справу розбудови України та високий професіоналізм» (2009 р.).

На сучасному етапі у складі університету функціонують чотири навчально-наукові інститути (педагогіки і психології; фізичної культури; історії та філософії; культури і мистецтв), три факультети (природничо-географічний, фізико-математичний, факультет іноземної та слов'янської філології), тридцять три кафедри (Пшенична, 2018, с. 12). Місія СумДПУ полягає у здійсненні підготовки компетентних фахівців та формування нової генерації громадян України, здатних до творчої самореалізації в умовах сучасного суспільства, що передбачає створення сприятливого інноваційного середовища для забезпечення особистісного розвитку членів академічної громади на засадах загальнолюдських цінностей, академічної свободи та доброчесності, громадянської відповідальності, національної ідентичності й толерантності. Репрезентативними показниками поглиблення інноваційної та наукової складової освітнього процесу у СумДПУ є активізація діяльності 20 наукових шкіл, позитивна динаміка підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, успішна робота 3 спеціалізованих учених рад, збільшення обсягів наукової продукції та кількості наукових заходів, здійснення видань 10 наукових

журналів та збірників наукових праць, розширення географії освітніх послуг, зростання наукової активності студентів, посилення соціального партнерства, інтенсифікація конструктивної співпраці з європейською академічною спільнотою (зокрема в рамках проекту ЕРАЗМУС+), підтримка плідних взаємин із низкою міжнародних організацій: Фонд імені Роберта Боша (Німеччина), «Коло підтримки «Суми-Допомога» (Німеччина), Німецька служба академічних обмінів, Рада міжнародної освіти (США), Програма імені Фулбрайта (США), Корпус Миру (США), Французький центр мовного та культурного співробітництва «Альянс Франсез» (Франція) та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у результаті проведеного дослідження виокремлено етапи підготовки фахівців у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка:

1) *становлення закладу освіти (1924–1930 рр.)* як Сумських вищих педагогічних курсів і Сумського педагогічного технікуму, професіоналізації та українізації змісту освіти, активізації творчої ініціативи викладачів і студентів, апробації нових форм та методів організації освітнього процесу з урахуванням колективної й індивідуальної відповідальності за результати академічної та громадської роботи;

2) *розбудови Сумського інституту соціального виховання і Сумського педагогічного інституту (1930–1941 рр.)* відповідно до вимог соціалістичного будівництва, зміцнення матеріально-технічної бази, стабілізації системи підготовки кадрів для середніх шкіл, технікумів, робітфаків, запровадження чіткого планування академічної та наукової роботи, єдиних підручників і навчальних програм, посилення централізації, уніфікації, регламентації, русифікації, ідеологізації системи освіти;

3) *тимчасового припинення діяльності інституту (1941–1943 рр.)* внаслідок подій Другої світової війни;

4) *відбудови Сумського педінституту (1943–1973 рр.)*, що характеризувався профілізацією підготовки фахівців, поглибленням зв'язку з виробництвом в умовах дефіциту професорсько-викладацьких кадрів, слабкості матеріально-технічної бази, тризмінної роботи закладу, функціонуванням загальнонаукового факультету, що готував фахівців різних галузей народного господарства;

5) *стабілізації діяльності Сумського державного педагогічного інституту (1974–1985 рр.)*, переходу на нові освітні стандарти на основі зміцнення матеріально-технічної бази, розбудови відповідної інфраструктури, підвищення ефективності навчально-виховного, науково-дослідницького, культурно-спортивного напрямів роботи закладу;

6) *посилення освітнього і наукового потенціалу Сумського педагогічного інституту (1985–1999 рр.)*, визнання закладом вищої освіти першої категорії та реорганізація на Сумський державний

педагогічний університет імені А. С. Макаренка (1999 р.) у контексті курсу на демократизацію, деуніфікацію, гуманізацію, диверсифікацію вищої освіти, розширення спектру освітніх послуг, відкриття аспірантури, нових факультетів, спеціалізацій і спеціальностей;

7) *інтеграції СумДПУ до європейського і міжнародного освітнього простору (з 1999 р. до сучасності)*, інтенсифікації підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів для різних типів закладів освіти України та світу; проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень, активізації соціального партнерства, посилення співробітництва з науковими установами, освітніми закладами України і зарубіжжя на засадах академічної свободи.

ЛІТЕРАТУРА

- Иванченко, А. В., Швачко, К. К. (1984). *Сумской государственной педагогический институт им. А. С. Макаренка*. Сумы (Ivanchenko, A. V., Shvachko, K. K. (1984). *Sumy State Pedagogical Institute named after A. S. Makarenko*. Sumy).
- Корж, Л. В. (1999). *Історія становлення та розвитку Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка*. Суми: РВВ СумДПУ (Korzh, L. V. (1999). *History of formation and development of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*. Sumy).
- Корж-Усенко, Л. В. (2018). *Концептуальні та організаційно-педагогічні засади розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Korzh-Usenko, L. V. (2018). *Conceptual and organizational-pedagogical foundations of the educational process development in the higher school of Ukraine (1905–1920)*. Sumy).
- Купрійчук, В. (2011). Гуманітарний розвиток Української держави в добу П. Скоропадського. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*, 4, 18-24 (Kupriichuk, V. (2011). Humanitarian development of the Ukrainian state in the era of P. Skoropadskyi. *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*, 4, 18-24).
- Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)* (автореф. дис. д-ра філос. наук: 09.00.03). Київ (Ohneviuk, V. O. (2003). *Education in the system of values of sustainable human development (worldview and methodological aspect)* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Прохоренко, О. (2010). Науково-педагогічна інтелігенція як соціально-професійний прошарок в 1945–1955 рр. У В. М. Даниленко (Ред.), *Повоєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.)*. (Ч. 1-3; ч. 2, сс. 177-208). Київ: Інститут історії України НАН України (Prokhorenko, O. (2010). Scientific-pedagogical intelligentsia as a socio-professional layer in 1945–1955. In V. M. Danylenko (Ed.), *Postwar Ukraine: Essays on Social History (second half of 1940s – mid 1950s)*. (Parts 1-3; Part 2, pp. 177-208). Kyiv: Institute of History of Ukraine, NAS of Ukraine).
- Пшенична, Л. В. (Ред.). (2018). *Звіт ректора Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка Лянного Юрія Олеговича – 2018 рік*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Pshenychna, L. V. (Ed.). (2018). *Report of Rector of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko Liannyi Yuri Olehovych – 2018*. Sumy).

Розовик, Д. Ф. (2004). *Національно-культурне будівництво в Україні у 1917–1920 рр.* (дис. д-ра іст. наук: 07.00.01). Київ (Rozovuk, D. F. (2004). *National-cultural construction in Ukraine in 1917–1920* (DSc thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Лариса. Трансформація системи підготовки спеціалістів в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка: спроба історическої рефлексії.

В дослідженні виділені етапи трансформації системи підготовки спеціалістів в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Розкриті ведучі тенденції і особливості функціонування університету вищого педагогічного освіти в залежності від впливу комплексу визначених факторів. Охарактеризовані зміни підходів до цілей, цінностей, принципів навчання і виховання студентської молоді в відповідності з вимогами суспільства, специфікою академічної середовища і курсом держави в області вищої освіти. Розкриті успіхи і труднощі в забезпеченні підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів на базі Сумського педагогічного університету. Представлені форми і засоби впливу на формування молодого покоління в умовах академічної і внеучебної роботи.

Ключевые слова: *підготовка спеціаліста, педагогічні і науково-педагогічні кадри, організація освітнього процесу, навчання, виховання, вище заклад освіти, університет.*

SUMMARY

Korzh-Usenko Larysa. Transformation of the system of specialists training at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko: an attempt of historical reflection.

The stages of transformation of the system of training specialists at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, the leading tendencies and peculiarities of functioning of the institution depending on the influence of a complex of factors, first of all, the needs of educational practice, state policy and changes in educational paradigms are revealed, namely: formation of an education institution (1924-1930) as Sumy higher pedagogical courses and Sumy teaching and technical school, Ukrainianization of the content of education, approbation of new forms and methods of teaching; development of Sumy Institute of Social Education and Sumy Pedagogical Institute (1930-1941) – strengthening of centralization, unification, regulation, Russification, ideologization of the education system; cessation of the Institute's activities as a result of the Second World War (1941-1943); restoration of Sumy Pedagogical Institute (1943-1973), profiling of specialists training, deepening of the connection with production, functioning of the general science faculty; stabilization of activity of Sumy State Pedagogical Institute (1974-1985) – transition to new educational standards on the basis of development of appropriate infrastructure, increase of efficiency of educational, research, cultural and sports directions; enhancement of the potential of Sumy Pedagogical Institute (1985-1999), reorganization into Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (1999) in the context of the course on democratization, deunification, humanization, diversification of higher education; integration of SSPU into the European and international educational space (from 1999 to the present) – intensification of training and retraining of scientific and pedagogical staff; strengthening of cooperation with research institutions, education institutions of Ukraine and abroad.

Updating of approaches to the purpose, values, principles of education and upbringing of the student youth in accordance with the contextual changes in the academic environment and the state course in the field of higher education are characterized. The forms and means of influencing formation of the young generation in terms of academic and extracurricular work are presented.

Key words: *specialist training, pedagogical and scientific-pedagogical staff, organization of educational process, upbringing, education, institution of higher education, university.*

УДК 378.046-021.68:80 (477.7)

Василь Кузьменко

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

ORCID ID 0000-0002-5424-8234

Ганна Чух

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

ORCID ID 0000-0002-6831-4204

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/268-278

ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІВДНЯ УКРАЇНИ В 1959-1984 РР.

У статті на основі архівних матеріалів, документів профільного міністерства розкрито особливості функціонування системи післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін Півдня України в 1959-1984 рр. Зроблено висновок, що система підвищення кваліфікації як одна з підсистем післядипломної педагогічної освіти досліджуваного періоду характеризується частими спробами реформування всієї освітньої галузі й мовно-літературної освіти зокрема та переорієнтацією й перепідготовкою вчителів відповідно до вимог часу. Визначено позитивні тенденції, що є актуальним для екстраполяції досвіду післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін Півдня України в сучасний освітній простір.

Ключові слова: *післядипломна освіта, філологічні дисципліни, система підвищення кваліфікації вчителів Півдня України.*

Постановка проблеми. Реалізація нових засад підвищення кваліфікації педагогічних кадрів потребує ретроспективного аналізу цього процесу: дослідження системи національної післядипломної освіти сприяють віднайденню способів підвищення її ефективності. Історико-педагогічні пошуки дають можливість констатувати низку закономірностей розвитку, позитивні чинники і недоліки в організації процесу підвищення кваліфікації, у тому числі й учителів філологічних дисциплін, характерні особливості функціонування, можливості та перспективи модернізації.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти функціонування системи підвищення кваліфікації як однієї з підсистем післядипломної педагогічної освіти вивчали вітчизняні науковці. Нами здійснено аналіз історико-педагогічних пошуків С. В. Крисюка (Крисюк, 1997),

А. І. Кузьмінського (Кузьмінський, 2003), П. В. Худомінського (Худоминский, 1986) та ін. У цих дослідженнях розкрито основні тенденції розвитку й функціонування означеної освітньої галузі в різні періоди, у тому числі й у 1959-1984 рр. Здійснений аналіз наукових пошуків засвідчив ґрунтовність дослідження післядипломної педагогічної освіти. Водночас маємо констатувати відсутність праць із історії педагогіки, які б висвітлювали регіональні особливості розвитку післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін. Малодослідженими залишаються її сутнісні особливості, потенціал, результати і наявні суперечності.

Мета статті. Характеристика функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін Півдня України 1959-1984 рр. є метою статті, а саме: визначення проблем розвитку післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін у 1959-1984 р, висвітлення її сутнісних особливостей, потенціалу, результатів і наявних суперечностей.

Методи дослідження: аналіз (усебічне вивчення об'єкта шляхом його поділу на складові частини) і синтез (поєднання цих частин у єдину систему), індукція (метод пізнання, який дає можливість одержати загальний висновок на основі аналізу окремих фактів) і дедукція (метод переходу від знання загальних закономірностей до окремого прояву), аналогія (спосіб установлення схожості між нетотожними об'єктами), абстрагування (мислене відокремлення певної властивості чи ознаки предмета від інших), конкретизація (мислена реконструкція предмета на основі виокремлених раніше абстракцій) й узагальнення (спосіб переходу від одиничного до загального) (*Енциклопедія*, 2008, с. 491). Використання цих методів дало можливість розкрити організаційно-змістові аспекти діяльності закладів системи підвищення кваліфікації вчителів, здійснити змістовий і контент-аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми; архівних документів; дати оцінку освітніх процесів у системі підвищення кваліфікації вчителів означеного періоду

Виклад основного матеріалу. Під час характеристики визначеного періоду, як і всієї післядипломної педагогічної освіти, доцільно враховувати етапи історії розвитку школи, оскільки вони мають безпосередній вплив на зміст навчання (Кузьменко, 2014). Важливим є акцент і на змінах у різні роки підходів до визначення мети й змісту освіти і в зв'язку з цим – місця філологічних дисциплін у шкільній освіті.

Предметом наших наукових розвідок уже були деякі особливості процесу системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін південних областей України 1959-1984 рр. (Чух, 2019). Ця освітня галузь зазначеного періоду визначалася неоднозначністю та суперечностями, зумовленими впливом радянської ідеології на освітню галузь. Аналіз архівних документів, наказів та інструкцій Міністерства народної освіти Української РСР (МНО УРСР), постанов уряду дає підстави стверджувати,

що післядипломна педагогічна освіта загалом і вчителів філологічних дисциплін зокрема хоч і розглядалася як елемент всесоюзної системи післядипломної педагогічної освіти, та все ж не враховувала культурно-освітніх потреб південних областей України та їхніх особливостей, а повністю підпорядковувалася закономірностям розвитку всієї освітньої галузі (Чух, 2019). Однак недослідженими залишаються регіональні аспекти змісту післядипломної освіти, які підтвердили поступовий вхід мовно-літературної галузі, а отже – і системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін, у тому числі й Півдня України, у кризовий період в кінці 70-х – на початку 80-х років ХХ століття.

Окреслимо найсуттєвіші чинники, що мали вплив на функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів загалом і філологічних дисциплін Півдня України зокрема в 1959-1984 рр.

Після ухваленого Верховною Радою СРСР у грудні 1958 року закону, що проголошував зміни в освітній галузі Радянського Союзу, у квітні 1959 року було ухвалено аналогічний Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в УРСР» (*Про зміцнення зв'язку школи з життям*, 1959). Цей період позначений розвитком мережі опорних шкіл з метою упровадження в практику роботи школи досягнень педагогічної науки, створенням шкіл передового педагогічного досвіду, введенням посади громадського методиста районного (міського, обласного) відділів народної освіти. Окрім того, процес росіянізації всіх ланок освітньої сфери в південному регіоні України набув особливого розмаху.

Важливим стало відновлення діяльності районних (міських) методичних кабінетів (РМК) для впорядкування роботи з педагогами на районному рівні в 1968 році (*Основні документи*, 1973); перехід на нові навчальні плани й програми в кінці 60-х – на початку 70-х років ХХ ст. (*Про графік дальшого переходу шкіл*, 1969); запровадження в загальноосвітніх школах кабінетної системи навчання наприкінці 70-х років ХХ ст. (*Про навчальні кабінети загальноосвітньої школи*, 1974); запровадження атестації педагогічних працівників у 1974 році (*Про заходи по виконанню постанови Ради Міністрів СРСР*, 1974). До речі, апробація атестації вчителів проходила в 6 сільських і 2 міських районах 6 областей УРСР, серед яких – і одна з південних областей – Миколаївська.

Аналіз матеріалів засідань колегії МНО УРСР кінця 70-х – початку 80-х років ХХ століття свідчить, що в системі підвищення кваліфікації вчителів запроваджувався системний підхід та регламентувалися всі види діяльності. Вплив на зміст післядипломної педагогічної освіти мали й інші документи профільного міністерства, що визначали функціонування закладів освіти в цей період, давали характеристику стану мовно-літературної освіти та ефективності підвищення кваліфікації вчителів південних областей Української РСР.

Зокрема, лист МНО УРСР «Про усунення порушень в оцінці діяльності школи і вчителя» дублює лист міністра освіти СРСР від 11 лютого 1977 року №9-М «Об устранении нарушений в оценке деятельности школ и учителей», у якому зазначено, що «в практиці роботи радянської школи не застосовується й не повинне застосовуватися соціалістичне змагання серед учителів і учнів з питань навчальної роботи, а також не повинна здійснюватися оцінка діяльності шкіл і вчителів на підставі середнього відсотка успішності учнів». Пропоновано освітнім установам усіх рівнів «...рішуче попереджати будь-який тиск на вчителів в оцінюванні успішності школярів, покласти на них персональну відповідальність за правильність оцінювання учнів» (*Про усунення порушень в оцінці діяльності, 1977, с. 8*).

Позиції цього документа профільного міністерства щодо організації освітнього процесу, як і порушень в оцінці діяльності школи і вчителя на місцях, стали предметом обговорення під час різних заходів для педагогів. Однак, у практиці діяльності закладів освіти зазначені недоліки були непоодинокими. Зокрема, інший документ профільного міністерства відзначає, що «поширеною є невинуватена практика оцінювання діяльності вчителів по процентних показниках успішності учнів (школи №30 м. Херсона, № 2 м. Каховки, Ушкільська Верхньорогачицького району, Скадовська № 1) (*Про роботу загальноосвітніх шкіл Херсонської області, 1979, с. 7*).

Пошук шляхів удосконалення шкільної мовно-літературної освіти викладено в постанові колегії Міністерства народної освіти УРСР та президії правління Спілки письменників України від 22 грудня 1976 року. У документі зазначено, що в загальноосвітніх школах запроваджено новий зміст освіти з цих предметів (*Про поліпшення вивчення української і російської мов, 1977, с. 6*). Учені-мовознавці і літературознавці, письменники виступають з ґрунтовними статтями на сторінках фахових журналів «Українська мова та література в школі», «Русский язык в школах УССР», ... газети «Літературна Україна», журналах «Радянське літературознавство», «Вітчизна» тощо. Слабо впроваджується в практику роботи шкіл передовий досвід кращих учителів та результати наукових досліджень і методичні рекомендації Міністерства освіти СРСР і УРСР (*Про поліпшення вивчення української і російської мов, 1977, с. 7*). Ухвалено рішення «у 1977 р. удосконалити єдиний режим усного й писемного мовлення учнів 4-10 класів; розробити єдину систему з розвитку усного і писемного мовлення учнів 4-10 класів; створити програму факультативних занять з української мови для 7-10 класів». Звернено увагу на необхідність надання дієвої допомоги в підвищенні кваліфікації вчителів (*Про поліпшення вивчення української і російської мов, 1977, с. 8*).

Характеристику стану мовно-літературної освіти та ефективності підвищення кваліфікації вчителів південних областей Української РСР дано в документах профільного міністерства більш пізнього періоду: рішенні колегії

Міністерства освіти Української РСР від 14 червня 1978 року та від 26 грудня 1979 року. Зокрема, характеризуючи цей аспект у Миколаївській області, зазначено, що «в Баратівській середній школі Снігурівського району, наприклад, з контрольною роботою з російської літератури не справились 17,7 % десятикласників, 15 % восьмикласників не виконали завдання з української літератури. У Прибузькій середній школі Доманівського району 12 % учнів одержали незадовільні оцінки за письмову роботу з російської мови. Перевіркою підтверджено, що це є наслідком недостатньої підготовки частини вчителів до уроків і проведення їх не на належному науковому й методичному рівні. Окремі рай(міськ)вно продовжують призначати на вчительську роботу осіб без педагогічної освіти. Мають місце суттєві недоліки в роботі обласного інституту вдосконалення вчителів. Недостатньою є методична допомога керівникам шкіл та вчителям на місцях. Не виконуються плани перепідготовки педагогічних кадрів, відсутня система у вивченні результативності курсів і семінарів (*Про роботу відділів народної освіти Миколаївської області, 1978, С. 5-6*).

В іншому документі відзначено, що характерним для загальноосвітніх шкіл Херсонської області є «творчий пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, забезпечення глибоких знань. З контрольними роботами з української, російської мов і літератур... справилися 94,2 % учнів». При цьому вказано, що «в окремих школах виявлено низькі знання учнів. Майже половина учнів 7 і 8 класів середньої школи № 1 м. Каховки не справилися з контрольною роботою з російської мови... Низькі знання показали учні ... з російської мови в середній школі № 9 м. Херсона, тут допущено необ'єктивність оцінювання контрольних робіт. Обласний ІУВ, райметодкабінети слабо допомагають школам в організації методичної роботи, самоосвіти вчителів, у вивченні і впровадженні в практику нормативних документів, методичних листів і рекомендацій. Атестація вчителів у низці випадків не стала ефективним засобом підвищення їхнього ідейно-теоретичного рівня, ділової кваліфікації» (*Про роботу загальноосвітніх шкіл Херсонської області, 1980, с. 5-7*).

У рішенні колегії Міністерства освіти Української РСР від 26 травня 1982 року зазначено, що «в Миколаївській області недостатня увага приділяється добору, розстановці й використанню учительських кадрів..., освітній рівень учителів 4-10 класів в області нижчий від середньореспубліканського. Таке відставання від республіканського показника наявне з 10 основних предметів». Ухвалене рішення зобов'язати Миколаївський ІУВ поліпшити роботу по підвищенню кваліфікації вчителів (*Про роботу органів народної освіти, педагогічних колективів шкіл Миколаївської обл., 1982, С. 8, 9, 11*).

Таким чином, криза мовно-літературної шкільної освіти 1959-1984 рр. поглиблювалася недостатньою ефективністю підвищення кваліфікації

вчителів філологічних дисциплін південних областей Української РСР: виникли протиріччя між соціально детермінованими вимогами до педагога та реальними можливостями системи перепідготовки. У післядипломній педагогічній освіті цього часу визначальним чинником була її заідеологізованість, стандартизація й жорстка регламентація змісту освіти. Продовжувався процес росіянізації освіти південного регіону загалом і філологічної зокрема, це потребувало активізації пошуку можливостей перепідготовки вчителів для нових освітніх реалій.

Інший документ профільного міністерства відзначав, що значного поширення набуло звернення колективів органів народної освіти, методичних установ і шкіл освіти Одеської області до всіх працівників народної в освіті включитись у рух «Кожному вчителю – високу педагогічну майстерність», схваленому колегією Міністерства освіти УРСР 21 грудня 1983 року. У республіці є чимало методичних кабінетів районних (міських) відділів народної освіти, які стали справжніми центрами підвищення ідейно-політичного, науково-методичного рівня і професійної майстерності педагогічних кадрів. У низці шкіл (серед яких із південного регіону названа Випаснянська Одеської області) нагромаджено позитивний досвід успішного проведення внутрішньошкільної методичної роботи з урахуванням специфіки діяльності педагогічного колективу й потреб окремих учителів (*Про дальше вдосконалення*, 1984, с. 6, 7).

Рішення колегії Міністерства освіти УРСР регламентувало й подальше поліпшення підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів. Відзначено факт, що навчальний процес на курсах здійснюється в основному кваліфікованими викладачами, більшість лекцій, семінарських і практичних занять проводиться на належному ідейно-теоретичному, науково-методичному рівні. Значна увага приділяється пропаганді передового педагогічного досвіду. Запропоновано при проведенні підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів дотримуватись принципів глибокої диференціації, періодичності різних категорій працівників; організувати курси підвищення кваліфікації молодих учителів не пізніше 4–5-го року їхньої роботи за спеціальними навчально-тематичними навчальними планами (*Про заходи Міністерства освіти УРСР*, 1982, с.13, 17, 18).

На нашу думку, названі аспекти післядипломної педагогічної освіти є позитивними тенденціями функціонування закладів підвищення кваліфікації вчителів означеного періоду.

Як бачимо, документи профільного міністерства визначають засади поліпшення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Але у функціонуванні цих закладів освіти виникають суперечності, викликані задекларованими в постанові профільного міністерства позиціями й реаліями функціонування закладів освіти в південних областях України. Архівні документи, що відображають роботу Херсонського інституту

удосконалення кваліфікації вчителів на початку 80-х років ХХ століття, фіксують ці суперечливі тенденції. Зокрема, навчально-тематичний план роботи курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови й літератури містить теми, які є ідеологічною складовою мовно-літературної освіти цього періоду: «Текстуальне вивчення творчості Л. Брежнєва («Мала земля», «Відродження», «Цілина»), «Уточнення періодизації розвитку української літератури» (залежно від ідеологічних позицій – *уточнення В. К., Г. Ч.*). Тематика семінарів для вчителів означеної категорії теж ідеологічно спрямована: «Визначення ідейно-політичного та науково-методичного рівнів підручників» (Документи, арк. 63).

Такий тоталітарно-державницький підхід до підвищення кваліфікації педагогічних кадрів був узаємопов'язаним із тим, що в методиці викладання навчальних філологічних дисциплін домінуючим було побоювання виявити власні педагогічні погляди. Зокрема, у звіті учителів про апробацію підручника «Українська література» М. Борщевського та ін. у школах Херсонської області зазначено: «...щодо мови підручника, то Ваше високе становище не дає Вам права помилятися. Дослівно вказати не можу, бо була тільки на уроках колеги по заміні; ...молодий вчитель такого підручника поки що буде страхатися, то відсилайте його до довгих списків рекомендованої літератури» (Документи, арк. 32).

Ці суперечності підтверджують поступовий вхід мовно-літературної галузі, а отже – й системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін у тому числі й Півдня України, у кризовий період. «Застійні» явища були характерні для освіти, як і для всього суспільства. У 1984 році здійснена спроба вивести галузь з кризи шляхом проведення реформи загальноосвітньої школи, яка передбачала подолання недоліків системи освіти, як наслідок – зміни змісту системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін.

Висновки і перспективи досліджень. Як бачимо, система підвищення кваліфікації як одна з підсистем післядипломної педагогічної освіти досліджуваного періоду характеризується частими спробами реформування всієї освітньої галузі й мовно-літературної освіти зокрема та відповідною переорієнтацією й перепідготовкою вчителів відповідно до вимог часу. Проаналізовані в дослідженні недоліки функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін в південних областях України підтверджують необхідність освітньої реформи 1984 року. Напрямами подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо методичні аспекти екстраполяції конструктивного досвіду в сучасну освітню галузь. Це і є перспективою подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

- Документи о работе кабинета украинского языка и литературы Херсонского ОИУУ в 1981 г.* Державний архів Херсонської області (ДАХО). Ф. 2419. Оп. 2. Спр. 845. 79 арк. (*Documents on the work of the office of the Ukrainian language and literature of the Kherson OITI in 1981.* State Archive of Kherson region (SAKHR). F. 2419. Descr. 2. Case 845. 79 sheets).
- Енциклопедія освіти* (2008). Київ: Юрінком Інтер (*Encyclopedia of education* (2008). Kyiv: YurinkomInter).
- Крисюк, С. В. (1997). *Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944-1995рр.)*. Львів: ЛОНМІО (Krysiuk, S. V. (1997). *Development of postgraduate education of pedagogical staff in Ukraine (1944-1995)*. Lviv).
- Кузьменко, В. В. (2014). *Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення*. Херсон (Kuzmenko, V. V. (2014). *Formation of the scientific picture of the world of students: from the origins to the present*. Kherson).
- Кузьмінський, А. І. (2003). *Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні (1944-1995 рр.)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Kuzminskyi, A. I. (2003). *Theoretical and methodological foundations of postgraduate pedagogical education in Ukraine (1944-1995)* (DSc thesis). Kyiv).
- Основні документи про школу* (1973). Київ: Радянська школа (*Basic School Documents* (1973). Kiev: Soviet School).
- Про графік дальшого переходу шкіл УРСР на нові програми: наказ №85 від 28.04.1969 року (1969). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 12, 3-10* (On the timetable for the further transition of the USSR schools to new programs: Order No. 85 of April 28, 1969 (1969). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 12, 3-10*).
- Про дальше вдосконалення організації та проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в школах і установах народної освіти Української РСР: наказ Міністерства освіти УРСР (1984). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 7, 6-12* (On further improvement of organization and carrying out of methodological work with pedagogical staff in schools and institutions of public education of the Ukrainian SSR: Order of the Ministry of Education of the USSR (1984). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 7, 6-12*).
- Про заходи Міністерства освіти УРСР по дальшому поліпшенню підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів рішення колегії від 28 квітня 1982 року (1982). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 12, 13-22* (On the actions of the Ministry of Education of the USSR to further improve the training of pedagogical and managerial staff of the decision of the college of April 28, 1982 (1982). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 12, 13-22*).
- Про заходи по виконанню постанови Ради Міністрів СРСР від 16 квітня 1974 року №273 «Про атестацію вчителів загальноосвітніх шкіл»: наказ №169 від 20.06.1974 року (1974). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 17, 8-10* (On the measures to implement the resolution of the Council of Ministers of the USSR of April 16, 1974 No. 273 "On certification of teachers of secondary schools": Order No. 169 of 20.06.1974 (1974). *Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 17, 8-10*).
- Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток народної освіти в УРСР: Закон від 17.04.1959 року (1959). *Збірник наказів та розпоряджень*

Міністерства освіти Української РСР, 8, 2-14 (On Strengthening the Relationship of the School with Life and on Further Development of Public Education in the USSR: Law of 17.04.1959 (1959). Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 8, 2-14).

Про навчальні кабінети загальноосвітньої школи: методичні рекомендації №94 від 03.04.1974 р. (1974). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 10, 14-32 (About study rooms of a comprehensive school: guidelines №94 of 03.04.1974 (1974). Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 10, 14-32).*

Про поліпшення вивчення української і російської мов та літератур у загальноосвітніх школах республіки: постанова колегії Міністерства освіти УРСР та президії правління Спілки письменників України від 22 грудня 1976 року (1977). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 5, 6-10 (On Improving the Study of Ukrainian and Russian Languages and Literatures in Secondary Schools of the Republic: Resolution of the Board of the Ministry of Education of the USSR and the Board of Directors of the Union of Writers of Ukraine of December 22, 1976 (1977). Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 5, 6-10).*

Про роботу загальноосвітніх шкіл Херсонської області по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР №1111 від 22 грудня 1977 року «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці»: рішення колегії від 26 грудня 1979 року (1980). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 7, 5-9 (On the work of comprehensive schools of Kherson region on the implementation of the resolution of the Central Committee of the USSR and the Council of Ministers of the USSR No. 1111 of December 22, 1977 "On further improvement of education, upbringing of students of secondary schools and their preparation for work": decision of the board of December 26, 1979 (1980). Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 7, 5-9).*

Про роботу відділів народної освіти Миколаївської області по виконанню рішень XXV з'їзду КПРС та XXV Компартії України: рішення колегії від 14 червня 1978 року (1978). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 17, 3-8 (About work of departments of public education of the Mykolaiv region on implementation of decisions of the XXV Congress of the USSR and XXV Communist Party of Ukraine: the decision of the board of June 14, 1978 (1978). Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 17, 3-8).*

Про роботу органів народної освіти, педагогічних колективів шкіл Миколаївської області по ідейно-політичному та правовому вихованню учнів: рішення колегії від 26 травня 1982 року (1982). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 15, 6-13 (About work of bodies of public education, pedagogical collectives of schools of Mykolaiv region on ideological-political and legal education of pupils: the decision of board from May 26, 1982 (1982). Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 15, 6-13).*

Про усунення порушень в оцінці діяльності школи і вчителя (1977). *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР, 8, 7-8 (On the elimination of violations in the assessment of school and teacher (1977). Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR, 8, 7-8).*

Худоминский, П. В. (1986). *Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг).*

Москва: Педагогика (Khudominskii, P. V. (1986). *Development of the system of professional development of pedagogical staff of the Soviet comprehensive school (1917-1981)*. Moscow: Pedagogy).

Чух, Г. П. (2019). Професійне вдосконалення вчителів філологічних дисциплін Півдня України в 1965-1984 рр. *Педагогічний альманах*, 42, 276-283 (Chukh, H. P. (2019). Professional development of teachers of philological disciplines of Southern Ukraine in 1965-1984. *Pedagogical almanac*, 42, 276-283).

РЕЗЮМЕ

Кузьменко Василий, Чух Анна. Вектор развития последипломного образования учителей филологических дисциплин Юга Украины в 1959-1984 гг.

В статье на основе архивных материалов, документов профильного министерства раскрыты особенности функционирования системы последипломного образования учителей филологических дисциплин Юга Украины в 1959-1984 гг. Сделан вывод, что система повышения квалификации, как одна из подсистем последипломного педагогического образования исследуемого периода, характеризуется частыми попытками реформирования всей образовательной отрасли и культурно-литературного образования в частности и соответствующей переориентацией и переподготовкой учителей в соответствии с требованиями времени. Определены положительные тенденции, что является актуальным для экстраполяции опыта последипломного образования учителей филологических дисциплин Юга Украины в современное образовательное пространство.

Ключевые слова: последипломное образование, филологические дисциплины, система повышения квалификации учителей Юга Украины.

SUMMARY

Kyzmenko Vasyl, Chukh Hanna. Vectors of the development of postgraduate education of teachers of philological disciplines of South Ukraine in 1959-1984.

The article on the basis of archival materials and other sources reveals the peculiarities of the development of the system of postgraduate education of teachers of philological disciplines of Southern Ukraine in 1959-1984. It is established that in the studied historical period the determining factor of activity of the specified educational branch was its ideologization, standardization and strict regulation of the content of education.

The analysis of archival documents, orders and instructions of the Ministry of National Education of the Ukrainian SSR, reports of regional education institutions suggests that certification training as one of the subsystems of postgraduate pedagogical education of the studied period is characterized by frequent attempts to reform the entire educational field and language and literature education in particular and retraining teachers to meet the demands of the times.

It is concluded that the crisis of language and literature school education in 1959-1984 was exacerbated by the lack of effective training of teachers of philological disciplines in the southern regions of the Ukrainian SSR: there were contradictions between socially determined requirements for the teacher and the real capabilities of the system. In the postgraduate pedagogical education of that time, its ideologization, standardization and rigid regulation of the content of education were the determining factor. The process of russification of education in the southern region continued, which necessitated intensification of the search for teacher retraining opportunities for new educational realities.

The study of normative documents and practical results of the functioning of the system of postgraduate education in a certain period gave the opportunity to determine positive trends, which is relevant for extrapolation of the experience of postgraduate education of teachers of philological disciplines of Southern Ukraine in the modern educational space. This aspect may be a prospect for further research.

Key words: *postgraduate education, philological disciplines, system of advanced training of teachers of the South of Ukraine.*

УДК 378.147

Ірина Куценко

Херсонська державна морська академія

ORCID ID 0000-0002-0211-5173

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/278-284

СТАН РОЗРОБЛЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ (1944 – ПОЧАТОК 60-ТИХ РОКІВ)

У статті висвітлено особливості стану розробленості проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти за часів перебудови радянської системи в 40 – 60 роках ХХ століття. Проаналізовано накази, звіти, протоколи засідань методичних об'єднань та педагогічних зібрань та інші документи, зміст яких пов'язаний із навчальною діяльністю морських закладів освіти в цілому та моніторингом. Аналіз історичної літератури показав, що на початку 40-60 років ХХ століття всі освітянські реформи були проникнуті авторитарно-волюнтаристичним підходом до творчого процесу й наукових досліджень.

Ключові слова: *моніторинг, морська освіта, постанови радянського уряду, програмований контроль, відмітки, авторитарність, звіти про навчально-виховну роботу, формальність.*

Постановка проблеми. Однією з провідних тенденцій удосконалення систем управління якістю морської освіти в Україні є посилення уваги до питання оволодіння студентами професійної компетентністю. Націленість на таку тенденцію вимагає не тільки науково обґрунтованого інструментарію для постійного вимірювання, аналізу й покращення результатів, а й нового погляду на їх удосконалення, яке може бути досягнуте засобами моніторингу навчальних досягнень студентів як однієї з умов підвищення професійної компетентності майбутніх морських фахівців на всіх етапах професійної підготовки. У такому контексті аналіз державної освітньої політики в різні історичні періоди, об'єктивний розгляд накопиченого досвіду будуть сприяти успішному подальшому розвитку галузі морської освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти розглядалися широким колом вітчизняних і зарубіжних учених. Так, дослідження проблем історії педагогіки здійснювалися М. Євтухом, В. Кузьменко, А. Савченко,

Н. Слюсаренко та ін. Різні аспекти історії морської освіти розглядають О. Чорний (діяльність закладів освіти морського профілю на півдні України), О. Тимофєєва (історія морської освіти в Україні з огляду на соціально-комунікативну компетентність майбутніх судноводіїв), О. Чагайда (особливості морської освіти в Україні в ХХ столітті), А. Ляшкевич (теорія і практика морської освіти на Півдні України в ХІХ – ХХ століттях) та ін.

Проте аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти на початку 40–60 років ХХ століття ще недостатньо досліджена.

Метою даної статті є висвітлення стану проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладах освіти на початку 40–60 років ХХ століття, спираючись на аналіз наукових досліджень, архівних та опублікованих документів.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, архівних та опублікованих документів, систематизація, узагальнення, порівняння.

Виклад основного матеріалу. Дослідження теми моніторингу навчальних досягнень як педагогічної проблеми почалося ще на початку 40-років ХХ століття. Проте окремо питання моніторингу навчальних досягнень з огляду на морську освіту в означений період не розглядалося, лише в ракурсі моніторингу радянської освіти в цілому. Дослідження цього періоду характеризують посиленням позицій педагогічного контролю, яке тривало аж до 50-х рр. ХХ ст. на тлі утвердження адміністративного стилю керівництва в усіх галузях освіти. Широкого розповсюдження в закладах освіти, у тому числі й морських, отримали ідеї авторитарності, згідно з якими в контрольно-оцінній діяльності педагога стала домінувати функція примусу до навчання. У педагогічній літературі тих років рекомендувалося посилювати провідну роль учителя, покращувати способи роботи студентів під керівництвом педагога, акцентувати контролюючі функції обліку знань (Тимофєєва, 2015, с. 27). Однак, якість знань від цього не підвищувалася. Установка на посилення контролю породжувала, з одного боку, цілком природну протидію студентів, а з іншого – призводила до утвердження антигуманізму, формалізму, безвідповідального відношенню до реальних результатів навчання. Лише в кінці 40-х і в 50-і рр. знову було поставлено питання про необхідність вивчення студентів з метою використання зібраної інформації в їх навчанні й вихованні. Так, І. Каїров (1947 р.) у своїх дослідженнях щодо вивчення учнів у процесі їх навчання та виховання дійшов висновку, що засобами контролю навчальних досягнень учнів є спостереження й перевірка. У процесі спостереження та перевірки виявляється і вимірюється той матеріал, який належить проконтролювати. У результаті спостереження і перевірки накопичується первинна інформація, яка має бути потім ураховувана (облік). У подальшому ця

інформація піддається аналізу-синтезу, порівнянню. При цьому виявляється її сенс і значення, проводиться оцінювання (процес оцінки) цієї інформації з точки зору завдань контролю. Результати оцінки отримують зовнішнє або внутрішнє вираження. Надалі, виходячи зі змісту і значущості, ця інформація стає своєрідним сигналом для продовження педагогічного процесу в тому ж напрямі або для внесення в нього корекцій. Усе залежить від того, чи відповідають результати оцінки раніше запланованим навчально-виховним завданням або відрізняються від них (Звіт про навчально-виховну діяльність, 1960, с. 134).

Таким чином, моніторинг навчально-виховного процесу дозволяє встановити якість теоретичних знань і практичних умінь та навичок учнів, способи їх навчальної діяльності, ступінь розумового розвитку, а також рівень педагогічної майстерності педагога.

У контексті моніторингу навчальних досягнень та пов'язаного з цією проблемою питання оцінювання, цікавими є дослідження Б. Ананьєва, який вивчав проблему оцінювання як засобу впливу на учня в навчально-виховному процесі та як дидактичний прийом навчання. Учений і його співробітники провели цикл досліджень з «психології педагогічної оцінки». Так, функція оцінки розглядається в межах досліджень «зворотного зв'язку» (feedback), «знання про результати» (knowledge of result), «похвали й осуду» (praise and blame) у педагогіці, у теорії управління, інженерній психології тощо. Розглядаючи навчання як процес управління психічним розвитком людини, Б. Г. Ананьєв підкреслював, що навчання стає більш ефективним тоді, коли воно не обмежено простою передачею знань, а опосередковано всією системою відносин людини в процесі її навчання. У цьому контексті особливу роль він відводив педагогічній оцінці як найважливішому чиннику розвитку особистості і як специфічній формі керівництва навчальною роботою (*Накази про навчально-виховну діяльність (1950 – 1955)*, с. 45).

На думку Б. Г. Ананьєва, педагогічна оцінка має дві основні функції – орієнтувальну і стимулювальну. У своїй першій (освітній) функції педагогічна оцінка виступає як індикатор певних результатів і рівня досягнень, якого дійшов той чи інший суб'єкт у своїй навчальній роботі. Стимулювальна функція педагогічної оцінки, пов'язана зі стимулювальним впливом на афективно-вольову сферу особистості, сприяє прискоренню або сповільненню темпів розумової роботи, якісному перетворенню структури інтелекту, особистості та пізнавальної діяльності (*Накази про навчально-виховну діяльність (1950 – 1955)*, с. 45).

Лише в 50-тих роках ХХ століття знову було поставлено питання про необхідність вивчення учнів та студентів з метою використання зібраної інформації в їх навчанні й вихованні (А. Бодальов, І. Каиров, С. Ріверс і ін.).

Уже до початку 60-х рр. ХХ ст. багато вчителів, які замислюються не про формальні показники, а про реальну якість навчального процесу, стали

використовувати у процесі контролю набори завдань у тестовій формі, які найчастіше називалися по-різному, а не тільки словом «тест».

На початку 60-тих років ХХ століття проблема професійно-технічної освіти та морська освіта як її компонент починає цікавити дослідників. Публікуються доробки за різними напрямками: «Науково-технічні товариства в СРСР» М. Гриценка, «Історіографічні дослідження в Українській РСР»), «Профессионально-техническое образование в СССР: очерки по истории низшего и среднего профтехобразования» (1960 р.) А. Веселова тощо. Загалом вищевказані праці розповідають про морську освіту з точки зору кількості студентів та року заснування морських закладів освіти тощо.

Початок 60-х рр. ХХ ст. був для вітчизняної школи періодом поступової лібералізації, коли вчителі знаходили різні резерви в боротьбі за підвищення якості навчання на тлі зниження авторитарного характеру навчального процесу (*Звіт про навчально-виховну діяльність (1960 р.)*, арк. 3-4).

Тести в цей час існували напівлегально, офіційно заборона на них не був скасована, але вже були перші спроби дисертаційних досліджень із проблем тестування, з'являлися роботи педагогів-новаторів, у яких тести й анкетні опитування використовувалися як інструментарій для підтвердження ефективності нововведень. У цей час тести розроблялися без належного знання теорії педагогічних вимірювань, на основі досвіду і здорового глузду, тому частіше тестами їх було можна назвати лише умовно (Барбашев, 1959, с. 45).

Причини суб'єктивізму бальної системи в публікаціях тих років зазвичай пов'язувалися не з відсутністю стандартизованих засобів контролю, а з неоднозначністю опису цілей навчання і вимог до рівнів засвоєння знань. Учені (К. Коломиєць, С. Родіонов та ін.) пропонували різні шляхи вдосконалення контролю, засновані на введенні науково обґрунтованих нормативів результатів засвоєння, типології знань, спеціальних показників успішності, як правило, занадто суб'єктивних і надуманих, щоб бути дійсно корисними в навчальному процесі. В основному ці підходи були придатні лише для перевірки найпростіших рівнів навчальної діяльності і не зачіпали творчі рівні її здійснення (Кичигин, 1997, с. 47).

У 60-і рр. ХХ ст. прагнення до об'єктивізації оцінок підготовленості студентів певною мірою сприяло поширенню програмованого контролю (Ходаковський, 2007, с. 49). Залежно від виду навчальних програм (лінійні, розгалужені, адаптивні) у програмованому навчанні використовувалися особливі прийоми перевірки та корекції результатів навчання. У силу відсутності в ті роки педагогічних тестів і навичок із їх розробки під час програмованого контролю перевірялися найпростіші види навчальної діяльності, завдання мали спрощений вид і припускали вибір однієї або декількох готових відповідей, а приховані психологічні складові процесу засвоєння, розуміння матеріалу, логіка умовиводів учнів, комунікативні здібності залишалися за межами перевірок (Накази про навчально-виховну

діяльність (1950 – 1955 рр.); Накази та розпорядження (1966 – 1967 рр.); Характеристики випускників Херсонського морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта). Незважаючи на недоліки, у цілому програмований контроль був певним кроком уперед по шляху до стандартизації вимог до результатів навчального процесу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, аналіз стану розробки проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти засвідчив, що на початку 40-х років означена проблема характеризувалася посиленням позицій педагогічного контролю, яке тривало до 50-х рр. ХХ ст. на тлі утвердження адміністративного стилю керівництва в усіх галузях освіти. Тому широке поширення в закладах освіти, у тому числі й морських, отримали ідеї авторитарності, згідно з якими в контрольній діяльності педагога стала домінувати функція примусу до навчання. Початок 60-х рр. ХХ ст. був для вітчизняної школи періодом поступової лібералізації, коли вчителі знаходили різні резерви в боротьбі за підвищення якості навчання на тлі зниження авторитарного характеру навчального процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в розкритті особливостей стану розробленості моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти в 70–90-х роках ХХ століття.

ЛІТЕРАТУРА

- Барбашев, Н. И. (1959). *К истории мореходного образования в России*. Москва: АПН РСФСР (Barbashev, N. I. (1959). *On the history of maritime education in Russia*. Moscow: APN of the RSFSR).
- Звіт про навчально-виховну діяльність (1960 р.) Херсонського морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта* (Держ. архів Херсонської області). Ф 3529. Оп. 4. Спр. 18. 30 арк. (*Report on educational activities (1960) of the Kherson nautical school named after Lieutenant Schmidt* (State Archives of Kherson Region). F 3529. Descr. 4. Case 18. 30 sheets).
- Каиров, И. А. (1961). *Советская школа на современном этапе*. Москва: АПН РСФСР (Kairov, I. A. (1961). *Soviet school at the present stage*. Moscow: APN of the RSFSR).
- Кичигин, М. (1997). *Мореходные классы России*. Москва: Союз (Kichigin, M. (1997). *Nautical classes of Russia*. Moscow: Union).
- Накази про навчально-виховну діяльність (1950 – 1955 рр.) Херсонського морехідного училища Міністерства освіти* (Держ. архів Херсонської області). Ф 2213. Оп. 11. Спр. 4. 24 арк. (*Orders for educational activities (1950 - 1955) of the Kherson Seafaring School of the Ministry of Education* (State Archives of Kherson Oblast). F 2213. Descr. 11. Case 4. 24 sheets).
- Накази та розпорядження (1966 – 1967 рр.) Херсонського морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта* (Держ. архів Херсонської області). Ф 3529. Оп. 7. Спр. 2, 10 арк. (*Orders (1966 – 1967) of the Kherson Naval College named after Lieutenant Schmidt* (State Archives of Kherson Region). F. 3529. Descr. 7. Case 2, 10 sheets).
- Тимофеева, О. (2015). Історія морської освіти в Україні та сучасні наукові підходи до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх судноводіїв.

Вісник національної академії Державної прикордонної служби України, 5, 261266 (Tymofieieva, O. (2015). History of maritime education in Ukraine and current scientific approaches to the formation of social and communication competence of future navigators. Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 5, 261-266).

Характеристики випускників Херсонського морехідного училища ім. лейтенанта Шмідта (Держ. архів Херсонської області). Ф 3529. Оп. 8. Спр. 9, 26 арк. (Characteristics of graduates of the Kherson Naval College named after Lieutenant Schmidt (State Archives of Kherson Region). F. 3529. Descr. 8. Case 9, 26 sheets).

Ходаковський, В. (2007). Історія морської освіти України. Херсонський державний морський інститут. Херсон: Олді-плюс (Khodakovskiy, V. (2007). History of maritime education of Ukraine. Kherson State Maritime Institute. Kherson: Old-plus).

Чорний, О. (2007). Підготовка спеціалістів для морського флоту в Україні в останній чверті XVIII – на початку XX ст. (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01). Київ (Chorny, O. (2007). Training of Navy Specialists in Ukraine in the Last Quarter of the XVIII - early XX century (PhD thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Куценко Ирина. Состояние разработанности проблемы мониторинга учебных достижений студентов морских учебных заведений (1944 – начало 60-х годов).

В статье освещены особенности состояния разработанности проблемы мониторинга учебных достижений студентов морских учебных заведений во времена перестройки советской системы в 40–60 годах XX века. Проанализированы приказы, отчеты, протоколы заседаний методических объединений и педагогических собраний и другие документы, содержание которых связано с учебной деятельностью морских учебных заведений в целом и их мониторингом. Анализ исторической литературы показал, что в начале 40–60 годов XX века все образовательные реформы были проникнуты авторитарно-волюнтаристским подходом к творческому процессу и научным исследованиям.

Ключевые слова: мониторинг, морское образование, постановления советского правительства, программируемый контроль, отметки, авторитарность, отчеты об учебно-воспитательной работе, формальность.

SUMMARY

Kutsenko Iryna. Features of monitoring of students' educational achievements in maritime education institutions in 40-60s of the XX century.

The article highlights the features of monitoring of students' educational achievements in maritime education institutions at the time of the soviet system reconstruction (40-60s of the XX century). Author analyzes orders, circulars, official correspondence, reports, protocols of methodological associations meetings and pedagogical collections, reviews and responses of state qualification commissions for the defense of theses and other documents, the content of which is related to the educational activities of maritime education institutions in general and monitoring of students' educational achievements in maritime educational establishments. An analysis of the historical literature has shown that in the early 40-50s of the twentieth century, all educational reforms were penetrated by an authoritarian-voluntarist approach to the creative process and research. Implementation of these regulations led to significant changes in the pedagogical process and control over students' educational achievements. Contracts between teachers and education institutions with obligation to give one hundred percent success and a

certain number of excellent and good grades have led to artificial overestimation of grades, weakened the requirements of teachers to cadets, reduced the role of the teacher in the educational process. The teacher ceased to objectively approach the assessment of knowledge, because the public education authorities evaluated the quality of his work depending on the percentage of students' success. As a result, formal performance indicators increased, which did not reflect the real picture of monitoring of students' achievements. Only in the early 60s of the twentieth century on the pages of many periodicals on the problems of education began to be discussed the existing scoring system in schools, where the practice of marking prevailed. Attention was drawn to the formal nature of the traditional control system, fetishization of marks, the lack of objectivity of digital scores, characteristic of reports on the educational work of maritime education institutions, and a programmed type of control was proposed. However, because of the lack of pedagogical tests and skills in their development, the simplest types of educational activity were tested, the tasks had a simplified form and assumed the choice of one or more ready answers, and the hidden psychological components of the assimilation process, understanding of the material, logic of students' conclusions, communication abilities remained beyond the scope of the audits.

Key words: *monitoring, maritime education, Soviet government regulations, programmed control, marks, authoritarianism, reports on educational work, formality.*

УДК 373.2(477.7)

Віталія Примакова

Комунальний вищий навчальний заклад
«Херсонська академія неперервної освіти»

Херсонської обласної ради

ORCID ID 0000-0002-8914-6748

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/284-294

ВПЛИВ ДЕРЖАВНОЇ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ УКРАЇНИ XX-XXI СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена проблемі розвитку освіти України у XX-XXI столітті, зокрема впливу на нього змін у вітчизняній державній мовній політиці; схарактеризовано основні події, що вплинули на стан мовної освіти на різних етапах зазначеного періоду. Особливої уваги надано висвітленню специфіки розвитку шкільної освіти України в умовах українізації та зросійщення з урахуванням впливу змін, які відбувалися на її території. Досліджено питання, що стосувалися підготовки педагогічних працівників, зокрема вчителів-філологів, у закладах вищої освіти, підвищення кваліфікації, післядипломної освіти. Аналіз змін державної мовної політики, виявлені тенденції розвитку мовної освіти України в широких хронологічних межах дали змогу констатувати їх взаємовплив, простежити трансформацію її змісту, окреслити вектори подальшого розвитку.

Ключові слова: *мовна політика; шкільна освіта України, специфіка розвитку, українізація, зросійщення, зміни і трансформації, учителі гуманітарних дисциплін, підготовка кадрів.*

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні надає нині перевагу курсу на оновлення підходів і механізмів її розбудови, розроблення й реалізацію інноваційних моделей, здатних забезпечити конкурентоспроможність країни та кожного члена суспільства. Водночас

особливого значення набуває нині й переосмислення історико-педагогічного досвіду розвитку освіти в Україні, урахування її кращих здобутків. Зазначене актуалізує проблеми вдосконалення мовної шкільної освіти, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема вчителів-філологів, вектори та інтенсивність розбудови яких істотно залежали від пануючої на кожному історичному етапі мовної державної політики в республіці, країні. Так зване «мовне питання», що неодноразово поставало в центрі уваги держави й суспільства, часто виступало як виявленням патріотизму та задоволенням природної потреби в самоідентифікації кожного мешканця країни, так і засобом політичних спекуляцій і маніпуляцій. Однак, не зважаючи на мотиви, що змінювали вектори розвитку державної політики з питань гуманітарної сфери, беззаперечним залишається факт її суттєвого впливу на розвиток вітчизняної освіти в цілому та мовної шкільної зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Масштабні дослідження з питань державної політики у сфері гуманітарних питань указують на постійну увагу наукової думки до зазначеної проблеми. Різні її аспекти висвітлені в наукових працях І. Лопушинського, С. Омельчука, М. Пантелюк та інших. Ученими розглядаються: питання історії розвитку мовної освіти (Л. Березівська, А. Боровик, Г. Товканець та ін.); проблеми мови викладання і спілкування в українських школах радянського та пострадянського періодів (О. Машевський, А. Пижик та ін.); виявлення особливостей розвитку мовної освіти в межах певного регіону (С. Гусева, І. Стражнікова, М. Цибенко). Вивчення науково-педагогічної літератури з теми дає змогу констатувати наявність великої кількості напрацювань з проблеми. Водночас, ретроспективний аналіз розвитку мовної освіти України в різні історичні періоди ХХ-ХХІ століття під впливом змін у державній мовній політиці потребує детального розгляду, адже може стати орієнтиром у тих змінах, що відбуваються на сучасному етапі.

Мета статті, методи дослідження. Відповідно, метою статті є ретроспективний аналіз розвитку шкільної мовної освіти України, що відбувався під впливом змін у державній політиці, зокрема впродовж ХХ-ХХІ століття; розгляд можливостей екстраполяції найкращих надбань минулого в практику розвитку шкільної освіти сучасності, що сприятиме подальшому вдосконаленню функціонування галузі. З метою розв'язання окреслених завдань використано контамінацію **методів дослідження:** пошуково-бібліографічний – для систематизації та класифікації джерельної бази, зокрема науково-педагогічної літератури, архівних матеріалів, нормативних документів тощо; історико-педагогічний, що дав змогу проаналізувати виявлені факти з історії проблеми; ретроспективний у синтезі з попереднім сприяє увиразненню змін, що відображають характер еволюції діяльності галузі в Україні зазначеного періоду; порівняльно-хронологічний – дає змогу простежити тенденційність аналізованих явищ, сформулювати

висновки; проблемно-прогностичний – для окреслення перспектив розвитку гуманітарної, зокрема мовної шкільної та педагогічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Мовній політиці в системі державних пріоритетів завжди надавалося особливого значення, адже її стратегічним завданням поставало передусім забезпечення конституційних гарантій щодо всебічного розвитку й функціонування державної мови в усіх сферах суспільного життя на території держави та вільне її використання.

Державний статус мови в країні гарантує її Конституція, а уточнює застосування мов у різних сферах життя суспільства відповідний закон. Зі змінами в мовній політиці на території України, що відбувалися впродовж ХХ та на початку ХХІ століття, змінювалися і вектори вирішення мовних питань, і ставлення до української мови.

Освіта на території України після проголошення Жовтневої революції розбудовувалася в складних і суперечливих умовах, коли почалася розбудова вітчизняної освітньої галузі на території Української народної республіки, згодом – Української Радянської соціалістичної республіки у складі СРСР. Майже від початку її створення влада зосередилася на проблемах розвитку народної освіти.

Досліджуючи період 1917-1920 рр. в Україні, хоча і нетривалий, однак насичений подіями, Я. Ряппо визначив етапи розвитку вітчизняної педагогічної освіти. До них учений відносив: етап першої Радянської влади (січень-березень 1918 р.), етап Директорії (грудень-серпень 1919 р.), етап другої Радянської влади (лютий-серпень 1919 р.) та денікінщини (вересень-грудень 1919 р.) (Ряппо, 1927, с. 10-12). Цей період часті зміни влади негативно позначився на розвитку освіти в Україні, хоча, згідно з висновками тогочасних і сучасних дослідників (С. Сірополко, А. Кузьмінський) її розвиток у той період не припинявся.

Значний внесок у розбудову тогочасної освіти зробили видатні діячі-освітяни: М. Грушевський, С. Русова, П. Холодний, Я. Чепіга та ін. Їхні ідеї знайшли своє втілення за часів гетьмана П. Скоропадського, що визнано періодом націоналізації шкільної освіти. Цей етап розвитку української освіти, згідно з висновками Л. Березівської, пов'язано з відкриттям українських шкіл; українізацією закладів освіти; виданням українських підручників, уведенням штатної посади вчителя української мови та літератури, історії та географії України; підготовкою вчителя для викладання українознавчих дисциплін (Березівська, 2009). Саме тоді постало питання про необхідність підготовки та перепідготовки вчительських кадрів для оновленої національної школи.

Водночас не всі розроблені Міністерством освіти в цю добу законопроекти було втілено в життя. На думку Л. Березівської, це сталося через зовнішні (проросійські та австро-німецькі орієнтації, залежність від них регіонів новоствореної Української держави) і внутрішні причини (авторитарні форми правління, неоднозначне ставлення вчителства до

освітніх змін, недостатній рівень реформаторського досвіду та фінансового забезпечення) (Березівська, 2009). Водночас процеси вже було запущено, що істотно вплинуло на подальші події в розвитку освіти на території України.

1920-ті роки дослідники визначали в історії України часом витіснення з політичної арени попереднього українського уряду, Директорії; установа радянської форми державності із запровадженням за зразком РСФРР першої Конституції УРСР; упровадження «воєнного комунізму»; інтеграції радянських республік у союз (Березівська, 2009). Проблеми професійного розвитку вчителів привертати увагу не тільки прогресивної педагогічної думки, а вже й держави, уряду, українського суспільства.

Характерною ознакою доби стало значне збільшення кількості шкіл, що викликало потребу в негайному їх забезпеченні педагогічними кадрами. Учителі, яких залучали до роботи в школі, часто не мали педагогічної освіти, а іноді навіть уявлення про специфіку діяльності. Докваліфікація таких працівників здійснювалася на педагогічних курсах при учительських інститутах. За таких умов відродження освітньої системи в Україні вимагало організації діяльності з надання їм базових теоретичних знань та вироблення елементарних фахових умінь. На початку 20-х років ХХ століття було створено перші заклади для надання методичної допомоги вчителям українських шкіл. Тоді ж з метою широкого охоплення педагогічною підготовкою вчителів було організовано губернські, окружні навчально-методичні комісії, територіальні педагогічні об'єднання, районні методичні бюро, шкільні об'єднання вчителів (Примакова, 2015). Застосовували передусім колективні, масові форми роботи з учителями, планували і проводили семінари. Однак, таке навчання було несистемним, фрагментарним, не охоплювало всіх учителів.

У період до 1939 року на українських землях функціонували дві істотно відмінні між собою системи педагогічної освіти, які все ж прагнули одного – створення й розбудови української національної освіти та педагогіки; забезпечення закладів освіти кваліфікованими педагогічними кадрами. Проблема підготовки та професійного розвитку вчительства в Західній Україні, яка знаходилася тоді під владою Польщі, була досить актуальною. Майбутніх учителів тут готували семінарії, у навчальних планах яких через політику уряду майже не передбачалося вивчення української мови та літератури, історії, географії і культури народу. Водночас особливістю цього регіону було позитивне ставлення до вивчення релігії, визначення ролі цього предмета в підготовці педагогів, формуванні в населення західних земель духовності (Примакова, 2015).

Значущою подією 30-х років ХХ століття в Радянському Союзі стало введення обов'язкового загального чотирирічного початкового навчання, що потребувало забезпечення новостворених шкіл учителями. Семирічною освітою в цей період в Україні було охоплено 96 % від загального контингенту дітей шкільного віку (Березівська, 2009). Результатом реорганізації мережі

закладів педагогічної освіти в Україні стало введення таких типів закладів освіти: вищі педагогічні школи (педагогічні інститути з терміном навчання 3-4 р.); середні педагогічні школи (педагогічні технікуми); короткотермінові педагогічні курси. Ці зміни сприяли не тільки розв'язанню проблеми забезпечення тодішніх шкіл спеціально підготовленими кадрами; вони спричинили виникнення й обґрунтування такого напрямку, як удосконалення кваліфікації дипломованих спеціалістів, що пізніше став розглядатись як післядипломна освіта. На початку 30-х років XX століття поширилася заочна освіта вчителів, як форма докваліфікації та фахового вдосконалення (Примакова, 2015).

1939 року було також ухвалено низку положень, що регламентували діяльність щойно створених закладів і установ, які мали опікуватися питаннями підвищення кваліфікації через надання методичної допомоги вчителям, зокрема й предметів гуманітарного циклу: про методичну роботу в школі, методичне об'єднання учителів, про районний педагогічний кабінет районного відділу народної освіти, обласний інститут удосконалення вчителів в УРСР. Метою новоствореної тоді методичної служби стало покращення зростання рівня грамотності викладачів та надання їм елементарних методичних знань, адже потребу в цьому констатувало керівництво галуззю та вчителі.

На початку 1939-1940 навчального року для вчителів мовних дисциплін проводилися настановчі семінари задля ознайомлення з навчальними планами і програмами курсів і опанування фахових знань та вмій). Методичну допомогу педагоги отримували на консультативних пунктах, в опорних школах, під час самопідготовки. Результатом навчання мало стати успішне складання іспиту, що вдавалося не всім (Ткаченко, 2019). Низька результативність такого навчання, нездатність охопити ним велику кількість учителів призвели тоді до поступового скорочення очно-заочного навчання. Натомість більш значущими вважалися короткотермінові курси, семінари, практикуми, лекції-консультації, заходи з обміну досвідом учителів.

Діяльність, спрямовану на розв'язання проблем розвитку мовної освіти та підготовки педагогічних кадрів було призупинено під час Другої світової війни. Однак, уже починаючи з 1943 року, було затверджено низку державних документів (наказів, постанов), що поновлювали у звільнених областях УРСР роботу освітньої галузі, регламентували діяльність її ланок, демонструючи цим значущість системи народної освіти в розвиткові радянської держави.

У повоєнні роки перед країною постали масштабні завдання. За короткий термін було проведено загальний облік дітей шкільного віку, розгорнуто комплектування шкіл учнями для забезпечення повного охоплення всіх дітей навчанням. Останнє потребувало забезпечення учнів необхідними речами: одягом, взуттям, харчуванням, шкільним приладдям:

підручниками, зошитами, ручками (Примакова, 2015). Все ще бракувало кваліфікованих шкільних вчителів, які мали педагогічну освіту.

Аналіз динаміки створення й функціонування педагогічних закладів освіти перед війною і в повоєнні роки продемонстрував не тільки наявність проблеми забезпечення шкіл кваліфікованими кадрами, а й увагу держави і суспільства до питання забезпечення належної підготовки вчителів до професійної діяльності. Це підтверджує інформація: «На 1 січня 1941 року в Системі Міністерства Освіти УРСР працювало 24 педагогічних інститути з 15,4 тис. студентів, 44 вчительських інститути (самостійних та відділень при педінституті) із загальним контингентом студентів 15,0 тис. осіб. Педучилищ було 82 і в них учнів 27000. На 1 січня 1946 року на території України відновили свою роботу 20 педінститутів, у яких навчалося 11,2 тис. студентів, 33 вчительських інститути (16 самостійних і 17 відділень при педінститутах) із загальною кількістю студентів 8,9 тис. осіб і 81 педучилище з 20,4 тис. учнів» (Примакова, 2015, с. 14). Ця інформація засвідчила інтенсивність відновлення роботи закладів освіти, що надавали українському вчительству педагогічну освіту.

Згідно з постановою РНК СРСР від 21 квітня 1944 року «Про заходи до поліпшення якості навчання в школі», основну увагу тоді було спрямовано «на рішучу боротьбу з проявами формалізму в навчанні учнів і оволодінні ними основ наук» (Денисюк, 2006, с. 2). Тоді функціонували двотижневі й місячні (літні) курси підвищення кваліфікації, під час яких практикувалося рецензування слухачами праць тогочасних теоретиків та педагогів-класиків, обговорення цих рецензій.

Упродовж 50-х років і наступних десятиліть минулого століття розбудова освіти Української РСР здійснювалася в умовах, коли всі українські землі опинилися в межах однієї держави, а її розвиток було підпорядковано директивам п'ятирічних планів. Ідея розвитку соціалістичного суспільства та побудови комунізму в єдиній державі орієнтувала на застосування мови міжнаціонального спілкування «для досягнення в СРСР найвищого в світі добробуту людей» (Ходаковська, 2019, с. 49).

Розвиток шкільної мовної освіти України було пов'язано із загальними тенденціями розвитку республіки та всієї країни, показниками якого визнано збільшення мережі шкіл, закладів вищої освіти, підвищення кваліфікації, поступове поліпшення якісного складу педагогічних кадрів у радянський період.

Загальними тенденціями розвитку україномовної освіти в період другої половини ХХ – початку ХХІ століття вітчизняні дослідники називають такі: оновлення нормативно-правової бази розвитку мовної освіти, поступова фундаменталізація змісту мовної освіти та лінгводидактики; системна робота із забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу; спроби оптимізації освітнього процесу для більш інтенсивного та якісного навчання мов. Негативними ж для радянського періоду визнано пріоритет

політики зросійщення; ідеологізацію, регламентацію та уніфікацію змісту шкільної мовної освіти; брак кваліфікованих учителів мовних предметів та уповільнення розвитку змісту і навчально-методичного забезпечення через брак уваги до української мови і мовної освіти (Ткаченко, 2019).

У радянський період зокрема, згідно з дослідженнями Л. Ходаковської, у середині минулого століття спостерігалася диспропорція щодо розподілу закладів дошкільної освіти за мовою навчання. Дослідницею репрезентовано інформацію, що в Миколаївській області функціонували «у містах 2 дитячі садки з українською мовою навчання, 38 – дитячі садки з російською мовою навчання; в районах: українська мова навчання – 20 дитячих садків, 3 – з російською» (Ходаковська, 2019, с. 143). Нерівномірність використання мови викладання в роботі дитячих закладів відбувалася у прямій залежності від того, міський чи сільський це дитячий садок.

Подібною було ситуація і з мовою викладання в тогочасних школах, про що свідчать результати досліджень сучасних учених (Березівська, 2009; Денисюк, 2006; Ткаченко, 2019) та ін. Відтак, тенденція зросійщення у розвитку освіти в УРСР була у другій половині ХХ століття домінувальною. А це, відповідно, викликало певні диспропорції і в запиті тогочасного суспільства як до кількості, так і до якості підготовки вчителів з українською або російською мовами викладання, а також викладачів мовних дисциплін у закладах середньої та вищої освіти.

Бракувало кваліфікованих учителів української мови з кількох причин: зростання уваги й культивування, популяризація російської культури і мистецтва; надання переваг учителям, що викладали російську мову та літературу; падіння престижності українознавчого педагогічного напрямку; зменшення шкіл і класів з українською мовою навчання та збільшення з російською та ін. Тож, підпорядковуючись загальній тенденції розвитку мовної освіти в Україні в зазначений період, а саме домінуванню політики зросійщення, протягом кількох десятиліть до кінця 80-х років минулого століття, на тлі розширення мережі шкіл та закладів і установ, що опікувалися питаннями підготовки вчителів-мовників та підвищенням їх кваліфікації, спостерігалася становище, що межувало з занепадом українознавчого складника мовної освіти та напряму розвитку мовної політики УРСР.

Вектор розвитку українського суспільства щодо відродження національної освіти було кардинально змінено після здобуття Україною державного суверенітету. Цей період характеризувався позитивними тенденціями: поступовою українізацією освіти й суспільства в умовах проголошення незалежності України; включенням народознавчого і українознавчого компонентів у зміст шкільної мовної освіти України; обґрунтування як провідних принципів демократизації та гуманізації освіти; акцентом на розвиток іншомовної компетентності здобувачів освіти в умовах євроінтеграції; посиленням комунікативного спрямування мовної та

іншомовної освіти. Негативними тенденціями було визначено: недостатню розробленість змісту мовної освіти, незадовільне матеріально-технічне забезпечення, низький рівень володіння іноземними мовами учнів; інтенсивне поширення деструктивних явищ в освіті взагалі (Ткаченко, 2019).

Потужна робота відбувалась у напрямі відродження українських шкіл, що характеризувало розширення їх мережі та класів із поглибленим вивченням української мови і літератури. У початковій школі було розроблено поки що факультативні курси – «Народознавство», «Українознавство» тощо. Такі зміни, на думку Л. Березівської, було зумовлено посиленням активності українських освітян, які отримали можливість законодавчо закріпити обов'язковість вивчення української мови; офіційно визнати педагогічне новаторство; запровадити заходи з оновлення навчально-виховного процесу в школі (Березівська, 2009).

До 2012 року в Україні діяв ще радянський закон «Про мови в УРСР» (1989р.). Його зміст для того часу був прогресивним і вельми популярним серед значної частини населення України. У його положеннях йшлося про надання українській мові особливого, пріоритетного статусу – статусу державної (Куць, 2004; Лопушинський, 2010). Водночас понад 20-річний термін здобуття й утвердження Україною незалежності потребував оновлення законодавчої бази, укріплення статусу української мови в суверенній державі та демократичному суспільстві.

Тож тогочасна мовно-культурна ситуація в Україні потребувала рішучих кроків у напрямі забезпечення всебічного розвитку й функціонування української мови як державної. Одним із них став Указ Президента № 156/2018 «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України», відповідно до якого було ухвалено Концепцію державної мовної політики (2010). Відповідно до її положень необхідно було розробити й затвердити Державну програму розвитку і функціонування української мови та мов національних меншин задля удосконалення законодавства про мови; навчально-методичного забезпечення закладів освіти для виховання і навчання українською мовою; широкого застосування української мови в засобах масової інформації, усіх сферах життєдіяльності громадян України (Масенко, 2017).

Результатом стало ухвалення 2012 року Верховною Радою України так званого «мовного закону Ківалова-Колесніченка», згідно з положеннями якого замість державної мови громадянам України в окремих регіонах надавалося право використовувати регіональну (ту мову, якою володіє понад 10 % населення регіону) (Масенко, 2017). Цей закон, за оцінкою політиків, соціологів, пересічних українців обмежував вживання української мови навіть у порівнянні з радянським законом, і сприяв

подальшій русифікації або зросійщенню, що викликало масовий опір і численні протести з боку значної частини населення країни.

Після кількох спроб скасувати зазначений закон Конституційним судом у лютому 2018 року його було визнано неконституційним. Відтоді Україна певний час не мала закону про мовну політику держави, працюючи над його розробленням.

Нині, керуючись статтею 10 відповідно до частини другої статті 102 Конституції України (1996 р.) з метою забезпечення належного розвитку й функціонування української мови як державної та задоволення мовних потреб громадян України, на всій її території діє закон «Про забезпечення функціонування української мови як державної», ухвалений Верховною Радою України 25 квітня 2019 року. У ньому зазначено, що Закон «зміцнює позиції державної мови в Україні, є історичним рішенням» (Закон, 2019) та водночас не обмежує права національних меншин, що мешкають у країні. Адже їхні потреби в Україні захищає окремий закон «Про національні меншини». Серед домінуючих сфер застосування української мови безумовно вказані освіта та наука.

Відповідно до його положень, громадяни України зобов'язані володіти українською мовою на базовому рівні, адже без іспиту з української на цьому рівні жоден іноземець чи особа без громадянства не зможе стати громадянином України. Досконало володіти українською мовою мають посадовці та представники бізнесу, освіти, медицини та сфери послуг: їх перевірятимуть на дотримання мовного закону; для оволодіння державною мовою в Україні діятимуть безкоштовні мовні курси для всіх бажаючих (Закон, 2019). Зазначене свідчить про посилення уваги та підвищення вимог до якості мовної освіти в Україні та необхідність удосконалення компетентності педагогічних працівників, зокрема вчителів мовних дисциплін та розширення можливостей їх належної підготовки освітян до викладання предметів гуманітарного циклу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, студіювання науково-педагогічної літератури з проблеми, знайдених маловідомих архівних джерел, інших матеріалів дали змогу простежити й констатувати істотний вплив державної мовної політики на розвиток мовної освіти на різних етапах розвитку українського суспільства виокремленого періоду. Їх взаємозалежність, важлива роль у тогочасному й нинішньому функціонуванні системи освіти актуалізують проблеми трансформації змісту мовної шкільної освіти, пошук нових векторів розвитку.

Нові закони, що регламентують функціонування цієї сфери та формують новий соціальний запит, характеристика специфіки роботи закладів підвищення кваліфікації, а нині – неперервної освіти з удосконалення професійної готовності вчителів мовних дисциплін до педагогічної діяльності на різних етапах розвитку українського суспільства виокремленого періоду,

надає можливості екстраполяції здобутків у аналізованій сфері в розвиток шкільної мовної освіти та вимагає особливої уваги до питань належної підготовки вчителів до викладання гуманітарних дисциплін, розвитку їх професійної компетентності для якісної роботи в умовах освітніх нововведень. Ці та інші питання є перспективними для подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

- Березівська, Л. Д. (2009). *Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті* (дис. ... д-ра наук: 13.00.01). Київ (Berezovska, L. D. (2009). *Organizational and pedagogical foundations of reforming school education in Ukraine in the XX century* (DSc thesis). Kyiv).
- Денисюк, Т. Ф. (2006). Історіографічний аналіз розвитку змісту початкової освіти України у 50 – 90-х роках XX століття. *Вісник Житомирського держ.ун-ту ім. І. Франка*, 28, 39-42 (Denysiuk, T. F. (2006). *Historiographic analysis of the development of the content of primary education in Ukraine in the 50-90s of the XX century. Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko*, 28,39-42).
- Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019). *Голос України*, 90 (7096), 16-23 (Law of Ukraine “On ensuring the functioning of the Ukrainian language as a state language” (2019). *Voice of Ukraine*, 90 (7096), 16-23).
- Куць, О. (2004). *Мовна політика в державотворчих процесах України*. Х.: ХНУ ім. В. Каразіна (Kuts, O. (2004). *Language Policy in the State-Building Processes of Ukraine*. Kh.: KhNU named after V. Karazin).
- Лопушинський, І. (2010). *Державна мовна політика в Україні*. Херсон: Олді-плюс (Lopushynskiy, I. (2010). *State language policy in Ukraine*. Kherson: Old-plus).
- Масенко, Л. (2017). *Мова радянського тоталітаризму*. Київ: ТОВ «Видавництво «КЛІО» (Masenko, L. (2017). *The Language of Soviet Totalitarianism*. Kyiv: CLIO Publishing House LLC).
- Примакова, В. В. (2015). *Післядипломна освіта вчителів початкових класів в Україні: генеза та перспективи*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» (Prymakova, V. V. (2015). *Postgraduate Education of Primary School Teachers in Ukraine: Genesis and Prospect*. Kherson).
- Ряппо, Я. П. (1927). *Народна освіта на Україні за десять років революції*. Х.: Держвидав України (Riappo, Ya. P. (1927). *National education in Ukraine for ten years of revolution*. Kh.: State publication of Ukraine).
- Ткаченко, В. І. (2019). *Тенденції розвитку шкільної мовної освіти в Україні (1959–2013 рр.)* (дис. ... канд. наук: 13.00.01). Тернопіль (Tkachenko, V. (2019). *Trends in the Development of School Language Education in Ukraine (1959–2013)* (PhD thesis). Ternopil).
- Ходаковська, Л. В. (2019). *Розвиток дошкільної освіти на Півдні України (друга половина XX - початок XXI століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Полтава (Khodakovska, L. V. (2019). *Development of preschool education in the South of Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century)* (PhD thesis). Poltava).

РЕЗЮМЕ

Примакова Віталія. Влияние государственной языковой политики на развитие образования Украины XX-XXI века.

Стаття посвящена проблеме развития образования Украины в XX-XXI веке, в частности влияния на него изменений в отечественной государственной языковой политике; охарактеризованы основные события, повлиявшие на состояние

языкового образования на разных этапах развития в указанный период. Особое внимание направлено на освещение специфики развития школьного образования Украины в периоды украинизации и русификации с учетом влияния изменений, которые происходили на ее территории. Исследованы вопросы, касающиеся подготовки педагогических работников, в том числе учителей-филологов, в учреждениях высшего образования, повышения квалификации, последипломного образования. Анализ изменений государственной языковой политики, выявленные тенденции развития языкового образования Украины в широких хронологических рамках позволили констатировать их взаимовлияние, проследить трансформации в его содержании, определить векторы дальнейшего развития.

Ключевые слова: языковая политика, школьное образование Украины, специфика развития, украинизация, русификация, изменения и трансформации, учителя гуманитарных дисциплин, подготовка кадров.

SUMMARY

Prymakova Vitaliia. The impact of the state language policy on the development of education in Ukraine in the XX-XXI centuries.

The article is devoted to the characteristic of the historical and pedagogical aspect of the problem of the education development in Ukraine in the XX-XXI centuries, in particular the impact on it of changes in the national state language policy. The specifics of the development of language school education, scientific and pedagogical thought on this problem are considered, the main events that influenced the state of education at different stages of Ukrainian society development during this period are characterized.

The directions and peculiarities of activity of schools, changes in the qualitative composition and level of education of pedagogical staff are analyzed. Particular attention was paid to the specifics of the development of school education in Ukraine during the periods of Ukrainianization and Russification, taking into account geographical and regional components, the impact of socio-political and socio-economic changes that took place on the territory in the XXth and XXIst centuries.

The issues related to the training of pedagogical workers, in particular teachers who taught humanities, especially teachers-philologists, in higher education institutions were investigated. Studying the scientific and pedagogical literature on the problem, the results of the analysis of the little-known archival sources, statistical data made it possible to characterize at different stages of the development of Ukrainian society the specific period of work of in-service teacher training institutions (later – postgraduate and continuing education institutions). Conclusions on this issue testified about the improvement of professional readiness of teachers of language disciplines for pedagogical activity in the period of innovations in the development of school language education.

Analysis of changes in state language policy, in particular, relevant laws, concepts and programs, as well as revealed trends in the development of language education in Ukraine in a wide chronological framework made it possible to trace and ascertain their interdependence, significant influence on the previous and current functioning of the education system and transformation of its content, development vectors.

Key words: language policy, school education in Ukraine, specificity of development, Ukrainianization, Russification, changes and transformations, teachers of humanities, training.

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147+78:78–029:7

Олена Новська

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
ORCID ID 0000-0002-1396-4381
DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/295-304

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОЕКТНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Статтю присвячено здійсненню й відображенню результатів педагогічної діагностики рівнів сформованості проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. У роботі використовуються відповідні теоретичні та емпіричні методи дослідження, серед яких узагальнення, аналіз, екстраполяція, педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, оцінка творчої діяльності. Визначено сутність і компонентну структуру проектного мислення, на якій ґрунтується критеріальний апарат дослідження, викладено критерії й показники сформованості проектного мислення, а також перебіг упровадження діагностичних процедур. Висвітлені результати демонструють доцільність розробки методики формування проектного мислення.

Ключові слова: *проект, метод проекту, педагогічні інновації, проектні технології, проектне мислення, майбутній учитель музичного мистецтва, критеріальний апарат, показники проектного мислення.*

Постановка проблеми. Задекларований курс розвитку українського суспільства передбачає приділення значної уваги оновленню й модифікації теоретико-методичного забезпечення всіх напрямів підготовки здобувачів вищої освіти, метою якої вважається виховання творчих, мобільних, конкурентоспроможних фахівців, зокрема в галузі педагогічної освіти. Саме фахова підготовка вчителів вимагає значного реформування, адже вчитель має бути готовий до якісних змін, що чекають на Нову українську школу.

Відповідно, вища педагогічна освіта має взяти на озброєння такі інноваційні продуктивні педагогічні технології, які здатні будуть забезпечити підготовку здобувачів з урахуванням усіх вимог суспільства й сучасності. Він має бути креативним, адаптивним, готовим до використання новітніх технологій та інформаційних методів навчання. Зокрема, це стосується майбутніх учителів музичного мистецтва, які можуть здійснювати прямий вплив на формування культурного світосприйняття нових поколінь.

Ефективним методом, який здатний забезпечити реалізацію вище вказаних освітніх трансформацій є педагогічне проектування, яке відрізняється високим розвивальним потенціалом, творчою природою, практичним залученням усіх учасників освітнього простору.

Проектні освітні технології переводять навчання на рівень особистісного усвідомленого саморозвитку. І хоча метод проекту вже не є надзвичайно новим у полі педагогічних досліджень і практики, проектування в діяльності вчителя музичного мистецтва продовжує бути актуальним і потребує подальшого глибокого вивчення з урахуванням всіх соціокультурних змін, що відбуваються.

У контексті специфіки проектної діяльності в умовах фахової підготовки вчителя музичного мистецтва загострюється актуальність дослідження унікального виду продуктивного мислення, пов'язаного з проектуванням. Цей вид мислення визначається як проектне мислення, що розуміється як спроможність уявити об'єкт проектування відразу в декількох контекстах і скласти його цілісний образ, продумувати майбутнє, використовуючи для цього нові розумові конструкції та переструктурування інформації про об'єкт, розробляти покрокову стратегію досягнення бажаного результату й організувати інших у проекту діяльність (Новська, 2018, с. 31).

Актуальність дослідження посилюється через те, що сформоване проектне мислення дає змогу майбутньому вчителю музичного мистецтва творчо підходити до вирішення художньо-педагогічних задач, технологічно оперувати інноваційними сучасними методами як у процесі фахової підготовки так і у процесі педагогічної практики, бути спрямованим на реалізацію власного творчого потенціалу, що свідчитиме про його професійну ефективність.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел показав значний рівень розробленості різних аспектів методу проекту як педагогічної технології. Взагалі, проектування (від лат. *projectus* – «кинутий вперед») отримало значної уваги таких науковців, як В. Безрукова, О. Генісаретський, М. Горчакова-Сибірська, О. Заїр-Бек, І. Колесникова, О. Прикот, В. Сластьонін та ін. Зокрема, у дослідженні І. Колесникової проектування визначається як засіб трансформації педагогічної дійсності, як особливий вид творчої активності, який є шляхом до особистісного зростання (Колесникова, 2008). Як зазначає Т. Бутченко, проект передбачає здійснення цілеспрямованих змін, на основі конкретних вимог до якості результату (Бутченко, 2009).

Проектне мислення отримало глибокого дослідження в роботі Т. Селіванової. Зокрема, авторка відзначає, що розуміння проектного мислення відбувається через визначення комплексу специфічних умінь, які його характеризують. До таких умінь дослідниця відносить: уміння діяти сплановано, швидко орієнтуватися в мінливих обставинах, уміння прогнозувати результати своєї активності та оцінювати їх (Селіванова, 2003). В. Шеховцева розглядає проектне мислення як системний вид мислення, опанування яким дає змогу здійснювати проектну діяльність за такими етапами: макро-проектування (зовнішнє), мікро-проектування (внутрішнє),

проектування середовища (формулювання мети та плану досягнення), розділення системи на підсистеми й вивчення особливостей їхньої взаємодії (Шеховцева, 2010, с. 205). Розвиток проектного мислення відбувається у проектній діяльності, яка відбувається на основі систематизації, аналізу, узагальнення та конкретизації спеціальних знань (Дерев'янку, 2012, с. 24).

У контексті фахової підготовки вчителя музичного мистецтва актуальним доцільно вважати дослідження художньо-проектних умінь, що визначаються як «засвоєні алгоритми дій із розробки стратегій щодо реалізації та прогнозування результатів вивчення та духовної переробки творів мистецтва, художньо-творчого розвитку суб'єктів навчального процесу, які сконцентровані на композиційно-драматургічному оформленні художньої ідеї, замислі соціокультурного та художньо-творчого характеру, що мають дидактичний, методичний потенціал та передбачають активне залучення до її реалізації всіх учасників педагогічного процесу в галузі мистецької освіти» (Лі Цзяці, 2018, с. 15). Важливим є дослідження О. Ролінської, у якому вона підкреслює, що проектна діяльність (і, відповідно, проектне мислення) спрямовує студентів на створення власного унікального проектного продукту, пов'язаного з творчим розвитком учнів (Ролінська, 2019, с. 206).

Як бачимо, проектна діяльність отримала значної популярності в контексті педагогічної діяльності, однак проектне мислення, хоча й визначене як важливий вид мислення, що не здобуло достатнього рівня розробленості, зокрема в контексті практично-діагностичного дослідження. Це зумовлює визначення **мети даної статті**: здійснення педагогічної діагностики проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва і узагальнення її результатів.

Методи дослідження. Реалізація мети статті здійснювалася на основі комплексу теоретичних та емпіричних методів педагогічного дослідження. Серед теоретичних методів визначимо такі: узагальнення, аналіз, екстраполяція, порівняння, моделювання. У якості емпіричних методів використано: аналіз результатів освітньої діяльності, педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, опитування, анкетування, експертна оцінка, оцінка продуктів творчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проектне мислення визначається як стратегічно-творча особистісно-професійна якість майбутнього фахівця в галузі музичної освіти, яка здатна наблизити процес осягнення творів академічного музичного мистецтва до потреб сучасних дітей і молоді, до особливостей їхнього мислення й сприймання. Для діагностування проектного мислення необхідно було розробити критеріальний апарат експерименту, який ґрунтувався на визначеній компонентній структурі проектного мислення. Такими компонентами є:

- мотиваційно-вольовий (який передбачає активізацію мотиваційної сфери майбутніх фахівців, стимулює позитивне ставлення студентів до творчої самореалізації, підкріплює спрямованість суб'єкта на здійснення покорокового планування діяльності, посилює інтерес до проектування);

- когнітивно-стратегічний (забезпечує успішність конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної активності суб'єкта в процесі опанування музичного твору та його художньо-педагогічної інтерпретації, відповідає за моделювання бажаних результатів і шляхів їх досягнення);

- креативно-діяльнісний (покликаний вирішувати проблеми інновацій та інформації, відповідає за створення нового художньо-педагогічного продукту, оригінального й доцільного в контексті вирішення поставлених завдань);

- рефлексивно-прогностичний (зумовлює здійснення рефлексивної оцінки процесу проектної діяльності та забезпечує адекватне розуміння власних можливостей і наявних ресурсів для прогнозування подальшого розвитку (Новська, 2018, с. 32-33).

На основі означеної компонентної структури розроблено критеріальний апарат, який включає в себе відповідні критерії та показники.

Першим критерієм визначаємо *ступінь усвідомленої мотиваційної спрямованості на проектно-творчу діяльність*. Цей критерій відповідає атрибутивним характеристикам мотиваційно-вольового компоненту проектного мислення і має такі показники: усвідомлена потреба у творчому саморозвитку через проектні технології; зацікавлення в напрацюванні ефективного алгоритму проектування; здатність до прояву вольових зусиль на шляху досягнення бажаного проектного результату.

У якості другого критерію, відповідно до когнітивно-стратегічного компоненту проектного мислення, визначаємо *міру ефективності універсального стратегічного алгоритму проектування*, який вимірюється за такими показниками: системність знань щодо сутності та методів проектування як форми музично-педагогічної діяльності; спроможність до практичного застосування наявних знань у перебігу планування, підготовки та реалізації проекту; розробленість продуктивного механізму підготовки проекту в процесі фахової діяльності.

Третім критерієм визначаємо *ступінь оригінальності і творчої спрямованості кінцевого проектного продукту*. Цей критерій відповідає креативно-діялісному компоненту й діагностується за такими показниками: оригінальність та творча самостійність проектно-технологічних рішень; здатність швидко і оригінально вирішувати проблеми, що виникають у процесі проектної діяльності; прояв новизни та актуальності ідей проектування.

Останнім, четвертим критерієм, який відповідає рефлексивно-прогностичному компоненту проектного мислення, є *міра адекватності та*

об'єктивності самооцінки з метою прогнозування результатів проектної діяльності. Четвертому критерію відповідають такі показники: адекватність самооцінки щодо рівня ефективності власної проектної діяльності; здібність прогнозувати результати спланованих дій; здатність до побудови оптимальних доцільних стратегій досягнення бажаного результату.

Діагностика проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва була спрямована на визначення рівнів досліджуваного феномену, які існують у студентів в умовах упровадження традиційних освітніх процедур, не спрямованих спеціально на розвиток проектного мислення. Це є надзвичайно важливим, адже на основі результатів такої діагностики буде зрозумілим, чи готові студенти до активного використання у своїй освітній та практичній діяльності проектних технологій як шляху підвищення професійної ефективності, а також яким чином має бути скоректована фахова підготовка студентів, щоб вона була спеціально націлена на розвиток проектного мислення майбутніх фахівців, важливість якого є вже доведеною.

Для визначення рівня сформованості першого критерію (ступінь усвідомленої мотиваційної спрямованості на проектно-творчу діяльність) і відповідних йому показників було проведено опитування мотивації та ціннісних орієнтацій, метою якого було з'ясувати мотиви й цінності, які керують діяльністю студентів, установити, яке значення має для них фаховий розвиток, які схильності, потреби та ідеї спонукали його обрати професію вчителя музичного мистецтва, чи бажають вони опанувати інноваційні методи та проектні технології в процесі музичного навчання. Виявилось, що майже три чверті опитаних студентів зазначили, що усвідомлюють власну особистісну й соціальну значущість музичного мистецтва і власної реалізації в галузі музичного мистецтва. Важливо зазначити, що близько третини з них підкреслили, що їх, перш за все, більше приваблює мистецький кар'єрний шлях, ніж педагогічний. Також достатньо високий рівень мотиваційно-ціннісного впливу показала позиція щодо вивчення інноваційних методів і технологій як шляху до саморозвитку і творчої самореалізації (потребу в якій задекларували майже 90 % студентів).

Виходячи з того, що одним із показників першого критерію була здатність до прояву вольових зусиль на шляху досягнення проектного результату (яким може бути як мікро-проект у формі одноразової творчої роботи, так і макро-проект – як план власного фахового розвитку), було прийнято рішення провести інтерв'ю з викладачами дисциплін, що передбачають проведення індивідуальних практичних занять. Адже зрозуміло, що індивідуальна робота дає педагогу ширше поле для пізнання унікальних особистісних характеристик студента.

Результати інтерв'ю та оцінок викладачів стосовно поставлених запитань показали, що близько 60 % студентів недостатньо демонструють вольові зусилля в процесі освітньої діяльності, зокрема, у контексті

виконання самостійних і творчих завдань, їхнього планування, завершення та аналізу результатів. Їхня діяльність вимагає постійного, але не директивного контролю з боку викладача з метою активізації самодисциплінованості, самостійності та відповідальності, що може бути пов'язаним із недостатньо сформованим мотиваційним механізмом студентів або невмінням керувати власним часом.

Узагальнення всього комплексу діагностичних процедур стосовно визначення рівня сформованості усвідомленої мотиваційної спрямованості на проектно-творчу діяльність показало, що означений критерій проявляється на високому рівні у 25 % студентів. Середній рівень за першим критерієм продемонстрували 45 %, а решта (30 %) – низький.

Перевірка другого критерію (міра ефективності універсального стратегічного алгоритму проектування) проводилася за допомогою педагогічного спостереження та аналізу результатів творчої діяльності. Протягом складання модулів з основного музичного інструменту та диригентсько-хорової підготовки за студентами велося педагогічне спостереження. Завданням цих модулів була підготовка та презентація музичних творів (інструментального та вокального) з урахуванням шкільної програми, з обов'язковим педагогічним коментарем у формі художньо-педагогічного проекту. Студенти оцінювалися за визначеними показниками, які відповідають другому критерію проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Студенти мали продемонструвати наявність музично-теоретичних знань, умінь їх цікаво подавати у проектній формі, причому важливим було визначення художньої та дидактичної цілей проекту, наявність пов'язаного між собою асоціативно-образними зв'язками різнопланового художнього матеріалу. Крім того, оцінка багато в чому залежала від прояву студентом інтерпретаційно-виконавських умінь, адже інтерпретація стоїть у центрі мистецько-педагогічної діяльності (Горбенко, 2013), і, безумовно, пов'язується з атрибутивними характеристиками проектного мислення. Адже якісна інтерпретація музичного твору має ґрунтуватися на естетично-ціннісному ставленні особистості; володіння великою кількістю різнопланових знань (авторських ремарок, жанрово-стильового контексту, специфіки прочитання музичної мови тощо) та вміння реалізувати їх на практиці; творчій природі виконавця, який вносить в авторський музичний текст власне суб'єктивне бачення; здатності до рефлексивної оцінки власної інтерпретації; усвідомленому баченні плану, який починається з ідеї (авторського задуму) і закінчується реалізацією цієї ідеї (концертним виконанням твору).

У контексті діагностики сформованості проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва за другим критерієм важливо було продіагностувати здатність студентів працювати з інформаційними джерелами мережі Інтернет. Адже здобувачі вищої освіти постійно

користуються Інтернет-ресурсами, відтак ефективно володіння засобами цифрової комунікації та вміння орієнтуватися в безлічі інформаційних джерел прямо впливає на успішність сучасного педагога (Венгловська, 2019). Це важливо у ключі діагностування проектного мислення через такий аспект, як підготовленість студентів до самостійної пошукової активності в умовах освітнього процесу.

Однією з останніх діагностичних процедур на цьому етапі було написання і презентація студентами власного авторського алгоритму підготовки художньо-педагогічного проекту в межах дисципліни «Практикум з підготовки художньо-педагогічних проектів».

Перевірка студентів за другим критерієм продемонструвала такі цифри: на високому рівні проявляється ефективність універсального стратегічного алгоритму проектування лише у 10 % студентів. 40 % показали середній рівень і 50 % з усіх діагностованих студентів показали низький рівень проектного мислення відповідно до другого критерію.

Третій критерій сформованості проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва «Ступінь оригінальності і творчої спрямованості кінцевого проектного продукту» ґрунтується на тому, що проектування – це, перш за все, вид творчої діяльності. Педагогічне спостереження, бесіди, а також аналіз продуктів освітньої та творчої діяльності показав, що творчий підхід до проектування, самостійність у підготовці проекту та оригінальність творчих рішень проявляють менше половини студентів. Однак, близько 80 % студентів декларують важливість творчих завдань, зацікавлення у творчому саморозвитку.

Мобільність і гнучкість під час роботи в команді продемонстрували лише 30 % студентів. Крім того, виявилось, що повна творча свобода, представлена студентам у виборі всіх параметрів проекту (від теми та мети до шляхів і засобів художньої виразності, вибору команди тощо) не сприяє підвищенню успішності його підготовки. Першою проблемою в такому випадку постає вибір теми та ідеї, що свідчить про недостатньо сформовану критичність.

Узагальнення всіх результатів діагностики за третім критерієм демонструє, що на високому рівні він проявляється у 15 % діагностованих студентів. Середній рівень оригінальності і творчої спрямованості у проектуванні виявився у 60 % студентів, а низький – у 25 %.

Останній критерій сформованості проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва перевірявся через оцінно-творчу форму роботи: студенти мали подивитися та оцінити проекти інших, а свою оцінку надати у вигляді звіту. У вказаному звіті вони мали не лише виставити оцінки, а ще й аргументувати їх, визначити критерії своїх оцінок, сформулювати власне критичне враження і думку, надати пропозиції, які допоможуть покращити той чи інший проект. Важливо було оцінити проекти як з точки

зору проектного алгоритму і систематизованості інформації, так і з точки зору творчої самореалізації виконавців і художньої виразності обраних форм.

Після такої роботи з кожним студентом було проведено діагностичну бесіду, яка дозволяла повніше розкрити точку зору студента, його бачення, визначити доцільність його оцінок та аргументів. Також у процесі бесіди студент мав надати оцінку проекту, над яким працював він сам. Адже вміння критично та адекватно оцінити себе є запорукою ефективного розвитку особистості в усіх сферах активності. За результатами узагальнення всіх оцінок четвертий критерій проявляється на високому рівні у 10 % студентів, на середньому 35 %, а на низькому – у 55 % усіх учасників діагностичних процедур. Нижче, у таблиці 1 приведено узагальнені результати діагностики проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 1

Результати діагностики рівнів сформованості проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва

№	Критерій	Рівень вираження критерію		
		Низький (у%)	Середній (у%)	Високий (у%)
1	Ступінь усвідомленої мотиваційної спрямованості на проектно-творчу діяльність	30	45	25
2	Міра ефективності універсального стратегічного алгоритму проектування	50	40	10
3	Ступінь оригінальності і творчої спрямованості кінцевого проектного продукту	25	60	15
4	Міра адекватності та об'єктивності самооцінки з метою прогнозування результатів проектної діяльності	55	35	10
		Загальний рівень проектного мислення		
		Низький	Середній	Високий
5	Загальний рівень проектного мислення	40 %	45 %	15 %

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Як бачимо, проектне мислення є важливою інтегральною якістю майбутнього вчителя музики, яка впливає на його успішність та професійну відповідність в умовах сучасних соціо-культурних процесів. Критеріальний апарат, викладений у роботі, ґрунтується на компонентній структурі та атрибутивних характеристиках досліджуваного феномену. Результати діагностики демонструють, що в більшості студентів проектне мислення проявляється на середньому та низькому рівнях, що свідчить про необхідність розробки і впровадження у процес фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спеціально розробленої методики.

ЛІТЕРАТУРА

- Бутченко, Т. І. (2009) Зміст поняття «проектування». *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 37, 144-154 (Butchenko, T. I. (2009). Contents of the concept of "design". *Humanitarian Bulletin of Zaporizhzhia State Engineering Academy*, 37, 144-154).
- Венгловська, О. (2019). Використання інтернет-ресурсів в особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 3-17 (Venhlovska, O. (2019). Use of Internet resources in the personal and professional development of future teachers. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4 (88), 3-17).
- Горбенко, О. (2013). Особливості виконавської інтерпретації у процесі вивчення музичного твору. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки*, 122, 120-127 (Horbenko, O. (2013). Features of performing interpretation in the process of studying a musical work. *Scientific notes [Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Ser.: Pedagogical Sciences*, 122, 120-127).
- Дерев'янюк, Н. В. (2012). Принципи формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів в процесі професійної підготовки. *Теорія та практика дизайну*, 1, 21-26 (Derevianko, N. V. (2012). Principles of formation of design-figurative thinking of future designers in the process of professional training. *Theory and Practice of Design*, 1, 21-26).
- Колесникова, І. А. (2008). *Педагогическое проектирование*. М.: Издательский центр «Академия» (Kolesnikova, I. A. (2008). *Pedagogical design*. М.: Academia Publishing Center).
- Лі Цзяці (2018). *Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Li Jiaqi (2018). *Artistic and project skills formation methodology for future music teachers in studying of special courses* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Новська, О. Р. (2018). Феномен проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник ПДПУ імені К.Д. Ушинського*, 4 (123), 29-35 (Novska, O. R. (2018). Phenomenon of project thinking of future music teachers. *Scientific Bulletin of the PSPU named after K. D. Ushynsky*, 4 (123), 29-35).
- Ролінська, О. Г. (2019). Практика застосування проектних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*, 1 (64), 204-207 (Rolinska, O. H. (2019). Practice of application of project technologies in professional training of future musical art teachers. *Scientific Bulletin of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlynsky*, 1 (64), 204-207).
- Селиванова, Т. В. (2003). *Формирование проектного мышления учителя изобразительного искусства на основе информационных технологий* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Selivanova, T. V. (2003). *Formation of project thinking of the teacher of fine arts on the basis of information technologies* (PhD thesis). Moscow).
- Шеховцова, В. И. (2010). Проектное мышление как компонент проектной культуры специалиста. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*, 3 (30), 204-207 (Shekhovtsova, V. I. (2010). Project thinking as a component of the project culture of a specialist. *Bulletin of NTUU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy: Collection of Scientific Papers*, 3 (30), 204-207).

РЕЗЮМЕ

Новская Елена. Диагностика сформированности проектного мышления будущих учителей музыкального искусства.

Статья посвящается проведению и отражению результатов педагогической диагностики уровней сформированности проектного мышления будущих учителей музыкального искусства. В работе использованы соответствующие теоретические и эмпирические методы исследования, среди которых обобщение, анализ, экстраполяция, педагогическое наблюдение, беседа, интервью, оценка творческой деятельности. Определена сущность и компонентная структура проектного мышления, на которой основывается критериальный аппарат исследования. Изложен ход внедрения диагностических процедур. Представлены обобщенные результаты исследования, которые демонстрируют целесообразность разработки методики формирования проектного мышления.

Ключевые слова: проект, метод проекта, педагогические инновации, проектные технологии, проектное мышление, будущие учителя музыкального искусства, критериальный аппарат, показатели проектного мышления.

SUMMARY

Novska Olena. Diagnostics of future musical art teachers' project thinking.

The article is devoted to realization and reflection of the results of pedagogical diagnostics of the levels of formation of future musical art teachers' project thinking. The paper uses appropriate theoretical and empirical methods of research, including generalization, analysis, extrapolation, pedagogical observation, conversation, interview, assessment of creative activity, peer review, etc. The essence of the project thinking of the future musical art teacher is determined as strategic, creative personal and professional quality of the future specialist, which includes the ability to act according to the plan, quickly navigate in changing circumstances, predict the results of their activity and evaluate them. The component structure of project thinking includes four interrelated components: motivational-volitional, cognitive-strategic, creative-activity, and reflexive-prognostic. Based on the components identified, a criteria test apparatus was developed. The criteria for the formation of project thinking are defined: the degree of conscious motivational focus on project-creative activity (indicators: the need for creative self-development through project technologies, interest in developing an effective project algorithm, the ability to manifest volitional efforts), a measure of the effectiveness of the universal strategic algorithm of projecting (systematicity of knowledge on projecting; ability to put into practice the available knowledge; development of a productive algorithm); degree of originality and creative orientation of the final project product (originality and creative independence of project and technological solutions, ability to solve problems quickly and originally, manifestation of novelty and relevance of ideas), measure of adequacy and objectivity of self-assessment in order to predict the results of project activity (self-assessment of the level of project activity, the ability to predict results, the ability to build optimal expedient strategies for achieving results). The results of the study have shown that in the majority of students' project thinking manifests itself at the middle and low levels, which testifies to the expediency of developing and introducing into the process of professional training of future teachers of musical art a specially developed methodology.

Key words: project, project method, pedagogical innovations, project technologies, project thinking, future teacher of musical art, criterion apparatus, indicators of project thinking.

UDC 37.06+378.013

Pan Sheng

South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky

ORCID ID 0000-0002-7774-3713

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/305-313

ESSENCE OF ARTISTIC-PEDAGOGICAL EDUCATION OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS

The article deals with the phenomenon of artistic-pedagogical education of future musical art teachers. Its role in the formation of artistic-pedagogical competence is presented. The definition of this special unit is given and its component model is revealed. The latter consists of vocational-motivational, cultural-informational, artistic-linguistic, interpretative-performing. The basis of artistic-pedagogical education is polyartistic literacy as functional and at the same time professional for future specialists of the artistic and artistic-pedagogical profile. So, the chain is built: literacy, education, competence – represented in the artistic-pedagogical projection.

Key words: *polyartistic literacy, artistic-pedagogical education, artistic-pedagogical competence, polyartistry, integration of art, future teachers of musical art.*

Introduction. According to the competence approach, which dominates in strategic directions of educational field development, in particular in future musical art teachers training, the choice of professional competences, their classification, unification and variant clichés have become relevant. Based on B. Hershunskyi's conception of the hierarchy of a future specialist development, it turns out that his professional competences are based on appropriate literacy and its transformation into the next stage – education. Then comes competence, which is the basis of culture and a higher level of professionalism – mentality (Hershunskyi, 1998). These steps of professionalism are formed in a specially created learning environment. For future musical art teachers such an environment is polyartistic, since often at one department study representatives of different artistic profile.

Taking into account that recently the problem of teaching integrated course “Art” for schoolchildren has been actualized, therefore preparation of future musical art teachers for mastering artistic synthesis, integrated programs, experience of using different types of art to stimulate multimodal artistic perception has been also actualized.

Practice shows that a system of specializations for future teachers is introduced in Ukraine. For example, for the specialty 014 Secondary education (Musical arts), 014 Secondary education (Choreography) is offered specialization “Art culture” and “Directing music and educational events”. It creates a polyartistic orientation of professional training, while contributing to

the formation of a certain quality, which in our study is defined as “artistic-pedagogical education”.

Meanwhile, this quality is appropriate for the future musical art teacher and within his core specialty. This can be explained by the fact that music is completely related to artistic types of creative activity of a person. Even playing a musical instrument, mastering singing or conducting skill requires a certain level of literacy, not purely musical, but artistic education, which becomes the basis of artistic competence (Liu Qianqian, 2010). But taking into account professional direction of future musical art teacher training, we still focus on its professional basis – pedagogical. The teacher at the mental level tends to transfer his/her knowledge, to teach others. Thus, he seeks to motivate students to comprehend, understand and feel art in its diversity.

This actualizes the problem of determining the essence of the concept of artistic-pedagogical education of future musical art teachers.

Analysis of relevant research. The hierarchy of professional development from literacy to mentality through education and competence is substantiated by B. Hershunskyi (Hershunskyi, 1998). Based on this concept, in the field of art education, the concept of artistic literacy and elementary artistic competence was developed by Chinese researcher Liu Qianqian (Liu Qianqian, 2010); the essence of sufficiently complex phenomena is revealed: artistic mentality (Hlazyrina, 1998), artistic and mental experience (Rebrova, 2013), which include artistic and outlook aspect, the artistic picture of the world as its attribute (Romanova, 1995; O. Rebrova, 2003; Rudnytska, 1998; Shcholokova, 2009); artistic thinking (Medvedieva, 2002; Polataiko, 2010); artistic consciousness (Samoilenko, 2004), artistic culture of the personality of a music teacher (Saldaieva, 2008) and others.

Problems of education of the personality, in particular artistic, are based on the humanistic philosophical ideas of Confucius, Aristotle, Hegel. They were reflected in the concept of integrated art teaching by B. Yusov (1997), which subsequently influenced the new direction of teaching art at school through integrated programs. The phenomenon of artistry becomes a means of communication, interpretation, evaluation of musical works, acquiring a purely pedagogical context (Liashenko, 2001; Tahiltseva, 2011; Shyp, 2001).

Of great importance for the formation of artistic-pedagogical education is culturological training of future musical art teachers, which is revealed in the research and achievements of L. Kondratska (2004), H. Padalka (2008), Rudnytska (1998) and others.

Meanwhile, the concept of artistic-pedagogical education, which denotes artistic-pedagogical phenomenon, is associated with broad artistic outlook of future musical art teachers, which becomes the basis of their professional performing skills, in particular piano training in its various types, is not defined and needs scientific reflexion.

The aim of the article is to substantiate theoretically the essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers in the context of its projection on piano training.

Methods: we applied analysis of scientific literature (pedagogical, music-pedagogical) to reveal the essence of the key concept of artistic-pedagogical education of future musical art teachers; theoretical modeling and generalization of artistic and educational experience to build a component model of the phenomenon under study.

Research results. Defining the essence of the key concept, we consider it expedient to focus on the concept of “*education*”.

N. Nazarova explains the essence of functional literacy of students of pedagogical higher education institutions, which becomes the basis of education as its level, which characterizes the ability of future specialists to solve standard life and professional problems in various fields of activity based mainly on applied knowledge (Nazarova, 2007). That is, such a definition is an idea of the superiority of practice over in-depth theoretical, analytical processes over a particular content line of professional knowledge.

The cultural context of education is represented in works (Lebedev, 2002). We also pay attention to the importance of artistic education, which was considered in the works of N. Suvorov (2000). In the scientist’s understanding, artistic education is a factor in preventing repetition in creativity techniques and techniques for displaying typical images, etc.

The activities of future musical art teachers are based on the synthesis of three types of education: musical, pedagogical and artistic as polyartistic. They combine to provide the effectiveness of artistic-pedagogical education, which enables the future musical art teacher “... to navigate in the artistic phenomena, problems and patterns of artistic creativity, in art in general, while seeing their pedagogical potential and applying them accordingly in the artistic-educational process” (Rebrova & Pan Sheng, 2018).

Therefore, artistic-pedagogical education in our study is the basis of professional artistic-pedagogical activity of the future musical art teacher, aimed at solving the following tasks: understanding of cultural factors of artistic phenomena emergence (changing styles, integration and differentiation of types of art, polimodality of perception of works of art, etc.) for their qualitative interpretation in the performing and pedagogical process; stimulating an interested attitude to the works of art on the basis of their connection with various life and socio-cultural realities; formation of an artistic-linguistic thesaurus for competent explanation of the figurative and semantic basis of piano works in accordance with their artistic and aesthetic properties and pedagogical potential; high-quality interpretation of piano works and their application in the educational process of music lessons and the integrated course “Art”.

Taking into account the above mentioned, we interpret artistic-pedagogical education of future musical art teachers as the basic level of the complex of search cognitive activity for obtaining artistic information, orientation in its pedagogical potential, skills of practical application in solving interpretative-performing tasks during artistic-educational process.

The specified professional entity, which is a necessary step for the formation of artistic-pedagogical competence, differs from the latter by the state of formation and motivation for the expansion of artistic horizons, which are missing in full or desired volume.

In accordance with defined tasks and interpretation of the key concept, the components of artistic-pedagogical education of future musical art teachers were selected.

In defining the first component, attention was paid to the importance of motivation of future specialists to expand artistic awareness, outlook; on the interest in artistic culture and culturological knowledge as the basis of professional competence. Practice shows that the discipline “Culturology” is a variational one and as a rule is not included in the work plans for the preparation of future musical art teachers because they receive a specialization in art culture. At the same time, there is a contradiction between the fact that artistic-aesthetic and culturological context of the works should be realized by the students already during their first year at HEI. In addition, there are students who choose an alternative type of specialization: directing music and educational events. They do not study art culture, but they must interpret qualitatively musical works they perform and use in the educational process of the school. Therefore, we have to deal with such case when finding missing information has to be transferred to independent cognitive search activities.

On the basis of the above mentioned, we introduce the first component – vocational-motivational, which consists of the following elements: interest in art culture and different types of art; cognitive-search initiative in the field of polyartistic issues and art culture.

We refer to the concept of “polyartistic issues”, which we apply in a purely pedagogical context, which is associated with integration of arts in the educational process. It is not a synthesis of art, but it is a pedagogical phenomenon of application of both integrated forms of art and their possible combination in the perspective of actual artistic-semantic idea.

The following components are associated with this aspect. Thus, the cultural-informational component is conditioned by the dominant principle of art education, namely: the principle of cultural correspondence, as pointed out by H. Padalka (Padalka, 2008).

The basis of artistic education is knowledge of culturological, historical, philosophical-aesthetic sense. Also, the cultural sense acquires information about the functions of art, especially their evolution, which is caused by

historical fields and certain patterns of cultural development (vertically, horizontally). All this has its continuation in the contemporary phenomena of cultural development of China and Ukraine.

Understanding artistic information involves understanding what exactly is artistic information. In this regard, we draw attention to H. Lokarjeva's concept of artistic-aesthetic information of a work of art (Lokarjeva, 2017). According to the scientist, artistic and aesthetic information is a systemic phenomenon that consists or combines several streams of information, its types, namely: "cognitive, artistic, aesthetic, intellectual, emotional, psychological, moral-ethical, individually-author, pragmatic, psycho-energetic" (Lokarjeva, 2017, p. 160). Their totality is "... an aesthetic structural organization characterized by the simultaneity and synthesis of all these elements of artistic-aesthetic information (AAI) of a work of art" (Lokarjeva, 2017, p. 160). They are classified into purely artistic and aesthetic type.

The basis of artistic education is knowledge of culturological, historical, philosophical and aesthetic sense. An important source of artistic education is orientation in matters of the functions of art, which it performs in the modern world and performed in the historical projection of its evolution.

Based on the above mentioned, we consider cultural-informational component as such, which consists of two elements: culturological awareness; artistic-functional orientation. We consider these elements as a whole as a knowledge ground for cultural-historical, philosophical-conceptual factors that influenced the dynamics of changing styles, the artistic outlook of a composer, performer, etc.

Artistic information is indirect, but it is always based on certain content, semiotic (sign) and semantic (meaning) attributes created during evolution of the art development. Some of them are already stereotyped. This applies, for example, to certain musical intonations that are perceived outside the analytical process as an artistic-informational flow that combines musical-expressive means and its vital equivalent. The vital experience is always accompanied by certain musical standards, signs, symbols that are perceived directly, what feelings, moods they fit, and from another point of view, – convey them.

Such stereotypical phenomena of the artistic methodology are, for example, whole scale gamma – a symbol of mystical images, descending second – a symbol of pity; rising quarto – a symbol of the call, etc.

There are also certain stereotypes in transmissions of natural phenomena: storms, thunderstorms, rain, pastoral landscapes, architectural structures and so on.

Similarly, in other forms of art there are means of expression that accurately convey certain characteristic features of the image: masks, costumes, facial expressions; colors, chiaroscuro; symbolism of structures and so on. The most striking example of such stereotypes of the transmission of

artistic image is the symbolism of the masks of the Beijing Opera. So, Xue Xiaocin (2005) views development of Beijing opera as a synthesized form of theatrical art that combines arias, recitative, gesture and acrobatics. The characters of different sex are as follows: Shin – a young man; tribute – a young woman; jin – a military mask; chow – a comedian. There are other masks, but they are clearly symbolized according to the costume and attributes of the cast.

So, based on the above mentioned, we introduce the third component – artistic-linguistic, which covers both semantics and semiotics of artistic texts. And its components are defined by the following elements: polyartistic literacy and the semantic-semiotic thesaurus. If the first element covers knowledge of the language of each type of art, the second indicates formation of a thesaurus, which makes it possible to understand the meaningful filling of symbols and sign forms of works of art.

All these attributes become a convenient pedagogical tool when considering the artistic image of a particular work of art, as well as searching for analogies between a piece of music and works of other kinds of art, which may become its artistic-figurative representation.

The last component is directly related to the artistic enrichment of the performance of the work and its pedagogical interpretation. For a qualitative interpretation of musical art works, including piano, one must not only analyze the work, view it through the prism of the hermeneutic circle, but also feel its spiritual, “artistic-aesthetic aura”. This is facilitated by polymodal artistic ideas, stimulation of the polysensory sensation. Sometimes, a true meaningful idea is revealed in the process of performing mastery of the work, its texture, when the fingers feel the strain of harmony, or the lightness of the carcass. Of great importance is phenomenon of artistic prototype, which prompts the connection between literary work and music written under its influence. Often this also applies to vocal works that are translated into piano solo music, a self-contained piece of art. Polysensorics is also important for concertmaster’s creativity. Often the concertmaster immerses himself in the image of the hero in order to feel the harmony of the intoned word and the intoned sound.

Based on the specified data, we refer to the interpretative-performing component the following elements: polysensory representations (presence of certain associative relationships); artistic figurativeness of performance and its focus on pedagogical projection. With regard to the latter element, we give the following explanation: artistic figurativeness of performance of the work may be conditioned precisely by the artist’s ideas, his attitude to the work, individual creative properties, and may also be conditioned by a clear understanding of the educational perspectives of the performance of the work in the resolution of artistic-aesthetic pedagogical tasks.

Conclusions. Thus, artistic-pedagogical education of future musical art teachers is a formed professional entity, which performs the function of the

basis of artistic-pedagogical competence and manifests itself through a complex of cognitive search activity for obtaining artistic information, orientation in its pedagogical potential and efficiency of use in solving educational tasks of artistic-aesthetic content. The basis of this quality is polyartistic literacy as functional for future specialists in the artistic and artistic-pedagogical profile; it provides for the formation of four components of artistic-pedagogical education: vocational-motivational, cultural-informational, artistic-linguistic, interpretative-performing.

REFERENCES

- Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва (Hershunskyi, B. S. (1998). *Philosophy of education for the 21st century. (In search of practice-oriented educational concepts)*, Moscow).
- Глазырина, Е. Ю. (1998) Художественная ментальность Елена Юрьевна Глазырина. *Published by Tver State University Internet Center. Hermeneutics in Russia journal, 4*. Web page: <http://university.tversu.ru/> (Hlazyrina, E. Yu. (1998). Artistic mentality of Elena Yurievna Hlazyrina. *Published by Tver State University Internet Center. Hermeneutics in Russia journal, 4*. Web page <http://university.tversu.ru/>).
- Лебедев, О. Е. (2002). Образование в условиях формирования культуры нового типа. *Материалы круглого стола «Образование в условиях формирования культуры нового типа»*. СПб.: СПб ГУП (Lebedev, O. E. (2002). Education in the context of the formation of a new type of culture. *Materials of the round table "Education in the conditions of the formation of a new type of culture"*. St. Petersburg: St. Petersburg State Unitary Enterprise).
- Локарева, Г. В. (2017). Художньо-естетична інформація твору мистецтва в формуванні духовного світу особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 4*. 157-167 (Lokarieva, H. V. (2017). Artistic-aesthetic information of the work of art in the formation of the spiritual world of the individual. *Personality Spirituality: Methodology, Theory and Practice, 4*, 157-167. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_4_20).
- Лю, Цяньцянь (2010). *Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики і хореографії і педагогічних університетах України і Китаю* (автореф. ... дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Liu, Qianqian (2010). *Formation of artistic competence of future music and choreography teachers and pedagogical universities of Ukraine and China* (PhD thesis abstract). National Dragomanov Pedagogical University).
- Медведева, И. А. (2002). *Формирование профессионального художественного мышления будущего учителя музыки* (дис. ... д-ра пед. наук). Московский государственный открытый университет имени М. А. Шолохова (Medvedeva, I. A. (2002). *Formation of professional artistic thinking of a future music teacher* (DSc thesis). Moscow State Open University named after M. A. Sholokhova).
- Назарова, Н. А. (2007). *Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитарного образовательного процесса* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Омский государственный педагогический университет (Nazarova, N. A. (2007). *Development of functional literacy of students*

- of a pedagogical university in the conditions of the humanitarian educational process* (PhD thesis abstract). Omsk State Pedagogical University.)
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. Київ (Podalka, H. M. (2008). *Art Pedagogy. Theory and methodology of teaching art disciplines*. Kyiv).
- Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ (Polataiko, O. M. (2010). *Formation of artistic and imaginative thinking of the future music teacher in the process of interpretation of works of art* (PhD thesis abstract). National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Kyiv).
- Реброва, О. Є. (2003). *Художня картина світу як категорія мистецької освіти. Перспективи. Науковий журнал, 2-3 (22-23), 140-147* (Rebrova, O. Ye. (2003). *Artistic picture of the world as a category of art education. Prospects. Scientific Journal, 2-3 (22-23), 140-147*).
- Реброва, О. Є. (2013). *Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова (Rebrova, O. Ye. (2013). *Theoretical study of artistic-mental experience in the projection of art pedagogy*. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov).
- Романова, Л. В. (1995). *Художественная картина мира как средство реализации культурологической направленности музыковедческой подготовки учителя музыки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург (Romanova, L. V. (1995). *Artistic picture of the world as a means of realizing the culturological orientation of the musicology training of a music teacher* (PhD thesis abstract). Ural State. ped. un-ty. Ekaterinburg).
- Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти*. Київ (Rudnytska, O. P. (1998). *Music and personality culture: the problems of modern pedagogical education*. Kyiv).
- Сальдаева, О. В. (2008). *Художественная культура личности в региональном контексте её развития. Искусство и образование, 6 (53), 133-139* (Saldaieva, O. V. (2008). *The artistic culture of the individual in the regional context of its development. Art and Education, 6 (53), 133-139*).
- Самойленко, А. И. (2004). «Язык сознания» и семантический анализ музыки: к постановке проблемы. *Музичне мистецтво і культура: Науковий вісник Одеської державної музичної академії імені А. В. Нежданової, 4, 2, 18-29* (Samoilenko, A. I. (2004). "Language of Consciousness" and the semantic analysis of music: to the statement of the problem. *Musical art and culture: Scientific Bulletin of Odessa State Musical Academy named after A. V. Nezhdanova, 4, 2, 18-29*).
- Суворов, Н. Н. (2000). Красота как соблазн. Этическое и эстетическое: 40 лет спустя. *Материалы научной конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, сс. 152-155* (Suvorov, N. N. (2000). *Beauty as temptation. Ethical and aesthetic: 40 years later. Materials of the scientific conference. St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society, pp. 152-155*).
- Сюе, Сяоцин (2005). Пекинский театр. *Туризм и образование*. Пекин (Xue Xiaocin (2005). *Beijing Theater. Tourism and Education*. Beijing).
- Тагильцева, Н. Г. (2011). *Художественное общение в познании детьми музыкального искусства. Искусствознание: теория, история, практика, 1, 148-154* (Tahiltseva, N. H. (2011). *Artistic communication in children's knowledge of musical art. Art History: Theory, History, Practice, 1, 148-154*).

Щолокова, О. П. (2009). Філософські засади мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць*, 7 (12), 9-13 (Shcholokova, O. P. (2009). Philosophical foundations of art education. *Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 14. Theory and Methods of Art Education: Collection of Scientific Papers*, 7 (12), 9-13).

РЕЗЮМЕ

Пань Шен. Сущность художественно-педагогической образованности будущего учителя музыкального искусства.

В статье рассматривается феномен художественно-педагогической образованности будущих учителей музыкального искусства. Представлена его роль в формировании художественно-педагогической компетентности. Дано определение этого профессионального образования и раскрыта его компонентная модель. Последняя состоит из профессионально-мотивационного, культурно-информационного, художественно-речевого, интерпретационно-исполнительного компонентов. Основой художественно-педагогической образованности является полиартистическая грамотность как функциональная и в то же время профессиональная для будущих специалистов художественного и художественно-педагогического профиля. Итак, цепочка построена: грамотность, образование, компетентность представлены в художественно-педагогической проекции.

Ключевые слова: полихудожественная грамотность, художественно-педагогическая образованность, художественно-педагогическая компетентность, интеграция искусства, будущие учителя музыкального искусства.

АНОТАЦІЯ

Пань Шен. Сутність художньо-педагогічної освіченості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У статті розглядається сутність феномену художньо-педагогічної освіченості відповідно до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. З орієнтацією на концепцію Б. Гершунського щодо ієрархії рівнів професійного зростання від грамотності до ментальності, використовуються поняття поліхудожньої грамотності, художньо-педагогічної освіченості як основ художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Актуальність розгляду даного феномена, виведення його визначення в якості педагогічного поняття обумовлено запровадженням у шкільну практику інтегрованого курсу «Мистецтво», що має враховуватися у процесі формування професійних майбутніх учителів музичного мистецтва.

Художньо-педагогічна освіченість є сформованим професійним утворенням, що виконує функцію базової основи художньо-педагогічної компетентності, яка виявляється через комплекс пошукової пізнавальної активності на отримання художньої інформації, орієнтації в її педагогічний потенціал та ефективність використання в розв'язанні освітніх завдань художньо-естетичного змісту. Основою означеної якості є поліхудожня грамотність як функціональна для майбутніх фахівців художнього та художньо-педагогічного профілю; вона забезпечує формування чотирьох компонентів художньо-педагогічної освіченості: професійно-мотиваційного, культурно-інформаційного, художньо-мовного, інтерпретаційно-виконавського.

Ключові слова: поліхудожня грамотність, художньо-педагогічна освіченість, художньо-педагогічна компетентність, поліхудожність, інтеграція мистецтва, майбутні вчителі музичного мистецтва.

УДК 75.03(Гонтарів)

Олександр Садовський

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-1399-4158

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/314-323

ХУДОЖНИК-ПЕДАГОГ ВІКТОР ГОНТАРІВ

Варто відмітити те, що художник-академік, написавши багато художніх творів, які експонувалися в найпрестижніших залах в Україні і далеко за її межами, художник завоював величезний авторитет у мистецьких колах українського простору, лауреат Державної премії і Золотої медалі Академії мистецтв, він, як людина з оригінальним композиційним мисленням і непересічним талантом, віддавав свій досвід і талант своїм учням. Працюючи з ними, учитель досягав якісного творення, яке відповідає всім вимогам сьогодення, а головне, суто професійного звучання композиції, що виходить почуттєвою і змістовною. Твори, які виконували студенти, продовжували своє життя на різноманітних художніх виставках та в пам'яті вдячних глядачів. Учитель виховав справжніх фахівців і характерним є те, що деякі з них стали відомими у своїй країні і за кордоном.

Ключові слова: художник, учитель, студент, учень.

Постановка проблеми. Проблема одна – найкраще навчати студентів професіоналізму у роботі над творами мистецтва, добитися звучання композиційного задуму і його цілісності.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження сутності проблеми навчання студентів професійної діяльності, підготовленість їх до самостійного творення, розвитку студента до надання художніх послуг глядачеві, дослідження тенденцій проходження художника від закінчення навчального закладу до роботи поза ним. Проблему досліджують науковці: філософи, психологи, мистецтвознавці.

Дослідження вели науковці, розглядаючи різні ракурси проблеми. Р. Арнхейм, М. Волков, В. Фаворський, Т. Косоурова, В. Лазарев, М. Алпатов, Н. Брунов, М. Гика, В. Ванелов, А. Баришников, О. Кочик, С. Капланов, А. Бенуа у своїх роботах зазначали різні аспекти розвитку мистецтвознавства в різних видах діяльності, а також про відношення «викладач-студент».

Мета статті – показати творчу роботу художника-педагога, з'ясувати стан мистецької освіти окремого підрозділу образотворчості і звернути особливу увагу на приклад самовідданої роботи викладача та його учнів.

Виклад основного матеріалу. Віктор Гонтарів після закінчення ленінградського вищого училища ім. В. Мухіної, приїхавши до Харкова, працював виключно в галузі монументального живопису, тобто, відповідно до спеціальності, здобутою у славетному закладі освіти. З перших робіт він звернув на себе увагу своїх колег і всієї художньої громадськості. Дійсно, ці

твори різнилися високим професіоналізмом, оригінальністю, цілим рядом технічних новинок, витонченим рисунком.

У цей час В. Гонтарів почав визначати мистецьку спрямованість східної України в монументальному живописі, майстер виконує багато творів, його розписи появилися в місті, в області, в Україні, у Росії і скрізь вони вирізнялися прекрасною художньою якістю, але особливою цінністю відзначилася робота в бібліотеці авіаційного інституту. Розпис схематично мав форму підкови, наповненої різного характеру людьми. Робота мала ефектний вигляд і чарувала своїм виглядом усіх присутніх.

Завдяки київській мистецтвознавці Галині Скляренко, яка ознайомлювалася з творами монументалістів, а також завдяки її книзі «Художник і місто» про розпис знала вся Україна.

У своїй біографії Віктор Миколайович зауважує, що станковим живописом почав займатися з 1974 року, що правда, це були поодинокі випадки.

У кінці 70-х років він зробив свою персональну художню виставку, де були пейзажі, переважно майстерно написані трави.

Виставка проходила у приміщенні харківської організації Спілки художників. Глядачі були вражені надзвичайно чіткою характеристикою слобожанських трав, мудрим відбором і прекрасним талантом живописця. Гонтарів відкрив себе глядачам як яскравий живописець. Сюжетні твори були, поки що схожі на монументальні роботи, фігури людей трактувалися як на фресках, але потужний талант робив твори ще більше станковими, пластичність стала ідеальною.

У 1977 році автор став членом Спілки художників. Пауза в роботі над станковими творами була викликана замовленнями на розписи, але згодом Віктор Гонтарів знову розпочав писати творчі картини. Усе більше з'являється пейзажів, зовсім не схожих на великі етюди інших художників. Митець усе частіше їздить до Седніва, де, за звичкою, багато працює і досягає великих успіхів у станковому живописі. Звичайно, художник шукає, ці пошуки знесилюють, але немає кращої перемоги від перемоги над собою.

У комбінаті, де митці отримували замовлення на розписи, роботи не стало. Тому художники здійснювали перехід до станкового живопису. Якщо раніше пленерні заїзди були тільки в Седніві, то тепер міст заїзду стало багато, художників із етюдниками можна було побачити дуже часто. На всеукраїнських художніх виставках етюдів побільшало.

Художники, які творили жанрові картини, також могли поїхати до Седніва, але, в основному, працювали в майстернях. Зате географія виставок розширилася. Спочатку за кордон поїхали одиниці, а згодом – усе більше художників виставляли свої твори в різних країнах світу. Гонтаріва запрошують виставлятися також у різних країнах.

«Перевага художника в можливості зрозуміти природу і значення життєвого досвіду у формі певних образотворчих засобів і таким чином, зробити цей досвід сприйнятним іншими». Якщо третє місце на першому українському бієнале живопису було скоріше харківськими амбіціями Віктора Сидоренка, майже завжди місця віддають київським художникам, то вже твір «Тарасова доля» був справжнім творчим досягненням. Віктор Гонтарів здобув надзвичайно важливу перемогу в Києві. Монохромна робота, до деякої міри ефект, старовинної фотографії з чудовою композицією і цікавим задумом. Віктор Миколайович вмів досягнути цей ефект старовини, а ще прекрасне композиційне мислення, яке робить твір виразнішим і правдивим. Професіоналізм живописця якраз і визначається тим, наскільки органічно засвоїв він основи образотворчих понять, настільки зв'язав він ці поняття у свою свідомість.

Згодом був твір «Байдина дума», де що схожий на попередній, з дуже відомим історичним персонажем, тільки з алегорією птахів, де сокіл убиває голубку. Варто відмітити, козацька тема у творчості автора появляється дуже часто.

Характерними особливостями живопису Гонтаріва є довгі вишукані лінії, елегантні, часто пом'якшені, фарби чисті, колір узагальнений, переливається тоном, де коли зображення зливається з фоном, що надає йому загадковості. Цими витонченими нюансами автор забезпечує своїм творам неповторність, а, значить, оригінальність, постаті людей дуже часто зливаються з тлом і тільки деякі штрихи автора забезпечують формі людини об'єм.

Письмо стримане, часто сіре, акцентним ефектом є деякі вставки яскравих голубих чи фіолетових, подекуди зеленуватих або навіть червоних. Такі прийоми суто гонтарівські, їх в Україні немає, хіба що його ж студенти перейняли.

Буває загально-цілісний настрій синьо-голубого, рожевого чи зеленого. У такому випадку один із названих кольорів формує настрій усієї картини. Кольорових контрастів у автора мало, тільки інколи засвітиться червоне на синьому тлі. Живопис м'який, почуттєвий, часто фігури людей потопують у тоні.

Мислення в художника цікаве, власне, оригінальне, завжди пам'ятає, що «картина є експозицією мислення в композиції почуттєвого образу». І хоча художник стверджує, що він просто грається на полотні, майже в кожній його роботі прослідковується непересічне мислення.

Тонові відношення практично ідеальні, вони вміло розташовані на картинній площині, що надає твору струнності, довершеності й неповторності. Такими відношеннями якраз і можна перевірити фахові особливості художника, тобто його грамотність і почуттєвість, розуміння ритмічності, а також динамічність або статичність усієї композиції додає їй цілісності і виразності. Виразність композиції залежить від її задуму, а

задуми Віктора Миколайовича народжуються в пошуках, які згодом перетворюються на справжній шедевр.

Звідки, феномен Гонтаріва, чи є на це відповідь? Думається, на це відповідь кропітка і важка праця майстра, що закономірно. Народжений у селі Сотницький козачок, художник знав тих, хто працює на землі, схоже земля давала йому насагу й сили. Тут жили його герої, тут були до болю знайомі краєвиди.

Віктор Гонтарів – художник-монументаліст, звідси узагальнення, техніка й технологія, культура полотна. Помогло і аналітичне вивчення Діонісія, якого копіював у Фіропонтіві, а ще Джотто, який надихав.

Ще одна важлива деталь – художник навчався в мукіньському училищі, де отримав блискучі знання.

«В. Гонтарів, як вигадливий форміст та концептуаліст уявного світобачення, переробляє свою формулу живописного образотворення, будуючи картину за власно виробленим принципом: «емоція – почуття – ментальна метафора – образотворча метафора – твір – назва – почуття – емоція». Принцип простий: усі тлумачення митець відкидає. Розуміє: мистецтво створено на те, аби відтворювати знаки внутрішнього, спостерігати зовнішнє і говорити мовою мистецтва, про те, що знає справжній «семіотичний» філософ мистецтва – метаморфози життя», – пише Оксана Маричевська. І продовжує: «Насправді, якби відшукати для Віктора Миколайовича метафору, що уособлювала б головні його людські і мистецьки чесноти, то кращої ніж сковородинівське «Світ ловив мене, та не впіймав» важко було би знайти. Одначе, найближче до нього, як здається, метафора таємничого та енергетворчого Протея. А ось як говорить сам художник про себе «Не ставлю перед собою жодних завдань, не оглядаюся в бік теорій чи ідеологем, просто граюсь на полотні».

Принцип підходу до роботи над художнім твором як до гри є дуже важливим, у даному випадку, проходить надзвичайне емоційне піднесення, як під час любих ігор, з'являється азартність, мозок працює швидко і майже безпомилково а в руках і тілі –легкість. Гра для митця-художника тотожна на гри артиста на сцені, якій збуджений і натхнений. Гра, як категорія надзвичайного стану митця, відтворює його емоційну складову. Такий стан з'являється не всім і не кожен день. Таке збудження правильно назвати «стан душі». Викликати ефект гри для пересічного митця неможливо.

Художник сприймає світ, осмислює світ у певній системі категорій, яка є основою інтеграції образотворчого досвіду, а форми визначених образотворчих, стають формами його знань.

«Народження» кожної картини, як би ілюзорно швидко вона не була намальована, підготовлене біографією та складом характеру митця. «Жанровий» або «пейзажний» стрій картини художника визначається неформальними ознаками «чистоти» суміші стилів, а новітньою

тенденцією мистецтва до ренесансної активізації людини, котра усвідомлює своє місце в довіллі. Поруч із ідентифікацією власного акту волі, с пошуком людської ОСОБЛИВОСТІ, Гонтарів прагне чіткіше окреслити обриси власного бачення, особливості СПІЛЬНОТИ, що живе саме на цій землі, особливості свого НАРОДУ».

Люди на картинах Гонтаріва особливі, вони наділені тими властивостями, які близькі автору, за деякими винятками. Усіх великі носи, але обличчя добрі. Як правило, люди сільські, хоча бувають винятки. В основному, вони переживають різні події з життя, з історії, біблейських подій, разом із ними автор також переживає всі етапи їх життя. Жінка з мішком, з коромислом, з лопатою, з велосипедом, з коровою, з козою, з півнем, з дитиною – усе це робота, яку виконує сільська жінка. Автор знав безкінечні турботи жінок, їхні переживання, очікування, біль за дітей, за сім'ю. Він знав їх побут, характер одягу, поведінку в різних ситуаціях. Він знав життя й повадки сільських чоловіків, того, що ріже свиней, що працює на землі, грає на гармошці, пасе корову або косить траву – майже всі люди праці, яким вона необхідна для життя.

Вода у Віктора Миколайовича особлива, їй відведено почесне місце. Вода – чиста, прозора. Зацікавлений підліток, розпростертий, майже через увесь луг, дивиться уважно на своє відображення, вдивляється, як караваджівський Нарцис, але в цього хлопчика інша мета: він вивчає, наполегливо роздумує.

Козак, стоячи на колінах, п'є воду зі щойно витягнутого з криниці відра. Інша картина – «Уклін» – так називається твір, на якому вже автор схилився над святою водою. Вода для Гонтаріва, щось більше, ніж рідина, яку п'ють. Це цілий світ, світ перед яким стають на коліна.

Можна говорити також про талі води, які приносять такі очікувані зміни, зміни на весну. Краса весняних вод особливо заворожує. Автор подає воду від банальних калюж до прозорої води, яка утворилася на сніжному покриві, виблискуючи на сонці.

Говорять, що справжній художник той, який зберіг у собі частину дитинства. Автор дуже відвертий з глядачем, це прослідковується в усіх його творах, особливо в «Прогулянці з музою». Ця відвертість, звинувачення себе в усіх земних гріхах, тільки зовнішня, насправді, художник потребує музи, він, як той, хто ніколи не зупиняється на досягнутому, потребує росту.

Більше, ніж відверта, робота «Боже, як я втомився». Віктор Миколайович, працюючи натхненно й багато, суворий до своєї праці, вимогливий до себе. Митець відчув втому і йому необхідний відпочинок, але художник знову візьметься за роботу, адже життя коротке, потрібно все встигнути.

У голові зріють нові плани, нові задуми, бентежать свідомість, рій думок заповнює голову, вже зріє нове полотно. Задумана нова серія, присвячена Миколі Гоголю. Від роботи повіяло новизною, автор пов'язує класика з Україною, серед улюблених краєвидів: Гоголь стоїть на тлі водоймища, стоїть натхненний, у петербурзькому модному одязі, з «відкритим серцем», а позаду, у воді, русалка. Серце дійсно відкрите, це Віктор Миколайович намалював його червоним поверх одягу. Така умовність зробила письменника доступнішим.

Твір «Гоголь і свиня» викликає усмішку, за каретою, де знаходиться письменник, біжить не зовсім ввічлива свиня.

Гоголівська серія – якісно – новий крок художника, ця серія показала нові можливості митця, його незгасний талант. За цю серію Гонтаріву присудили Державну премію ім. Т. Шевченко.

Віктор Гонтарів вже працював у харківському художньо-промисловому інституті, зразу після закінчення мухінського училища, на кафедрі рисунка, але тепер він очолив майстерню історичного живопису на кафедрі монументального мистецтва харківської Державної академії дизайну і мистецтв, і, з приходом його на посаду, викладання покращилось. Митець віддавав багато сил, щоб навчити студентів розкривати у творах вічні, загально-людські цінності; уміло поєднувати життя минуле й нинішнє в усіх його проявах, а також в емоційно-пластичних образах передавати велич і силу свого народу. Студенти жадібно черпали різні прояви інформації з різних джерел, але особливою була дотичність до контакту з майстром. Адже перед ними була людина з величезним життєвим та мистецьким досвідом.

Віктор Миколайович власним прикладом надихав студентів на творчу роботу і, взагалі, методом його роботи можна було назвати «працюй, як я». Творчі роботи студентів появились на всеукраїнських художніх виставках. Однією з таких виставок була «Україна від Трипілля до сьогодні». Згодом виставки відбулися в харківському Національному художньому музеї.

Принципи творення живописних картин для цих виставок спирається на методи й систему В. Гонтаріва, за його безпосереднім сприянням було створено таку собі слобожанську філію українського монументального мистецтва, а його підґрунтям є національне коріння і сповідування поетично-міфологічних та художніх традицій, які розпочав Михайло Бойчук.

Студентам вдалося опанувати суто гонтарівські принципи образотворчості, їх змістовні інтерпретації і, навіть, чисто суб'єктивне гротескне й іронічне трактування, а також площинну побудову картини. Але були і помилки. Там, де в учителя вишукані силуети, у студентів у таких місцях – чітка графічність. Взагалі, учні частенько бажать усе вималювати, хоча узагальнення в образотворчому мистецтві не менш важливе, ніж подекуди жорстка графіка. При набутті досвіду, а головне, відчуття живопису, у

художників з'являється потреба узагальнення, у такому випадку митець добре відчуває, як зробити цілісною всю композицію: де писати м'яко, де, навпаки, чіткіше; де провести лесування, де писати пастозно.

Завдяки старанням, згодом студентам удається добитися багатьох тих критеріїв, за якими учитель будує свої твори: площинна побудова композиції, асоціативно-міфологічне вирішення, вдале поєднання змістовних акцентів.

Про школу Гонтаріва сказано багато, здебільш позитивного, як і про нього самого. Гордістю любого митця є його учні, які відбулися, як професійні художники. Віктор Миколайович не жалів сил на своїх вихованців, віддавав свій співучий рисунок, фігури, які дивують гнучкими ракурсами; пейзажі мелодійні й образні та загадкові; монументальний живопис, який із виваженою композицією утворює то суперечливі і болісні події громадянської війни, то проблемні ознаки сучасності, то здійснює пластичні ритми, які вражають досконалістю. Учитель навчив, насамперед, розкрити глибину теми, саму сутність її, а вже потім насолоджуватися технічними прийомами й фактурами, учив бачити цілісність композиції, її образність, творити все засобами живопису, який має бути прозорим і насиченим барвами.

Для учнів усе повинно бути важливим в образотворчому мистецтві: чи то тональне композиційне вирішення, чи то посилення декоративної виразності, чи то через безкінечні можливості живопису, чи то через ритмічність твору. А ще змістовність, образність і цілісність твору тощо.

Викладач учив бачити природу – основу основ, уміло вести рисунок, добиватися живописного звучання чи то навчальної постановки, чи творчого замислу, чи багатофігурної історичної картини, де студенти показують свої широкі знання з історії, життя і побуту цілого народу, їх одяг, мирні, або військові дії, падіння або перемоги.

Історичний жанр живопису найскладніший від усіх жанрів, його великі можливості характерні не для всіх художників. Такий жанр підкорився студентам Гонтаріва. Вони вміло доказали, що можуть виконувати будь-яку задачу, яку ставить перед ними вчитель.

Студенти Віктора Миколайовича – народ допитливий, охочий на пошуки, вже тепер видно, що вогнище творчості запалене і багатьох студентів чекає неспокійне, але цікаве життя.

Роман Мінін став відомим ще студентом за велику серію творів, присвячених нелегкій долі шахтарів. Народжений у шахтарському містечку, добре знав усі події, пов'язані з життям своїх героїв. Твори в автора незвичайні, вірніше, незвичайним є оригінальне трактування. Можна сказати, що середовище перебування шахтарів у автора є досить умовним, воно, як і постаті шахтарів, гротескне, це допомогло створити справжню людську драму. Усі твори звучать напружено, глядач повірив у всі дії, створені художником.

Після закінчення Академії, Мінін багато виставляється, бажаний гість усіх мистецьких заходів.

Костянтин Аленінський, на відміну від свого вчителя, у твори вводить велику кількість кольору, хоча твір «Рік 18-й. Україна» – з обмеженою кількістю кольорових переливів. Робота урочисто-трагедійна, наповнена людьми, не дивлячись на всі страхиття війни, автор показує також лірико-поетичні відношення, що здається неприродним, але збагачує роботу різними людськими відношеннями.

Олександр Сердюк у своїх працях повторював принципами побудови твору свого вчителя, особливо в пейзажах, але нема нічого протиправного в наслідуванні улюбленого художника. Автор написав роботу «Булава Кирила Розумовського». У цьому історичному творі, епічному полотні, ще відчувається вплив учителя, але в пізніших роботах Сердюк шукає своє творче обличчя. Він створює багато робіт, веде активну мистецьку діяльність, бере участь у великій кількості мистецьких заходів.

Тепер Сердюк зі своїм почерком, викладач Академії.

Олег Омельченко дуже швидко знайшов нотки власного письма, у його творах спостерігається добре почуття композиції та прекрасного рисунка. Роботи дещо «засушені», не відчувається тієї легкості, яка є в учителя.

Омельченко активний, він викладач Академії.

Учитель все частіше працює зі студентами, за його ініціативою учнями були створенні великі роботи на історичну тему. Ці твори були підготовлені для майбутніх всеукраїнських виставок. Віктор Миколайович готує фахівців до життя поза навчальним закладом, возить до Києва, знайомить із художнім життям столиці. Журнал «Образотворче мистецтво» публікує репродукції їх творів, бере інтерв'ю в окремих учнів, завдяки цим заходам, студенти стають відомими в Україні.

Як уже говорилося, у Харкові було створено слобожанську філію українського монументального мистецтва. З'явилася можливість попрацювати разом монументалістам обох академій: Київської і Харківської. Це провідні викладачі – Микола Стороженко та Віктор Гонтарів – домовилися між собою про співпрацю. Звичайно, виграли всі студенти, вони обмінювалися досвідом, писали спільні роботи, разом відпочивали, знайомилися зі столицею. Віктор Миколайович ніби зріднився зі своїми учнями, які часто працюють і ночують у нього вдома. Студенти із вдячністю відповідають учителю за його турботу, творчо працюють, підвищують свою кваліфікацію.

За вимогою Гонтаріва ескізні пошуки робляться дуже малими, не більш ніж сірникова коробка. Робиться це для того, щоб бачити загальний вид твору.

У Гонтаріва були улюбленими студентами ті, які не жаліли себе заради мистецтва, підвищували свою творчу активність.

Висновки. Віктор Миколайович учив студентів працювати разом над однією роботою, артільно. Студенти стали самостійними фахівцями. Роман Мінін і Ніна Мурашкіна стали відомими, Олександр Сердюк від них не відстає. Ось що він сказав у 2015 році про Гонтаріва: «Мене дивувало в ньому буквально все, і мої спогади про нього дуже позитивні. Він був оригінальною, цікавою людиною... Для нас він був більше, ніж просто викладачем, він, як батько, бачив кожного студента і бажав допомогти. Віктор Миколайович дав нам дуже багато, а головне – «заразив» любов'ю до мистецтва. Він виростив свій сад у мистецтві і його величезне досягнення в тому, що він поділився плодами свого саду!».

Віктор Гонтарів був надзвичайною людиною, визначним художником і блискучим педагогом, його твори щасливі мати музеї, учні його пішли дорогою вчителя, зерна, вкинуті педагогом, вирости і дають плоди.

ЛІТЕРАТУРА

- Арнхейм, Р.(1976). *Искусство и визуальное восприятие*. Москва (Arnheim, R. (1976). *Art and visual perception*. Moscow).
- Даниэль, С. М. (1986). *Картина классической эпохи*. Ленинград (Daniel, S. M. (1986). *The picture of the classic era*. Leningrad).
- Даниэль, С. М. (1986). *Искусство и визуальное восприятие*. Ленинград (Daniel, S. M. (1986). *Art and visual perception*. Leningrad).
- Маричевська, О. М.(2006). *Образотворче мистецтво*. Київ (Marychevska, O. M. (2006). *Fine art*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Садовский Александр. Художник-педагог Виктор Гонтарив.

Стоит заметить то, что художник-академик, написав многие художественные произведения, которые экспонировались в самых престижных залах в Украине и далеко за ее пределами, художник завоевал огромный авторитет в художественных кругах украинского пространства, лауреат Государственной премии и Золотой медали Академии искусств, он, человек с оригинальным композиционным мышлением и незаурядным талантом, отдавал свой опыт и талант своим ученикам. Работая с ними, учитель добивался качественного создания, которое отвечает всем требованиям нынешнего времени, а главное, сугубо профессионального звучания композиции, которая выходит чувственной и содержательной. Произведения, которые выполняли студенты, продолжали свою жизнь на разнообразных художественных выставках и в памяти благодарных зрителей. Учитель воспитал настоящих специалистов и, что характерно, некоторые из них стали известными в своей стране и за рубежом.

Ключевые слова: художник, учитель, студент, ученик.

SUMMARY

Sadovskiy Oleksandr. Artist-teacher Viktor Hontariv.

The article is devoted to revealing creative work of the artist-teacher Viktor Hontariv, finding out the state of art education, in particular, visual arts. It is noted that the artist created many works of art that were exhibited in the most prestigious Ukrainian and

international galleries. The artist has gained enormous authority in the artistic community of Ukraine; he is the winner of the State Prize and the Gold Medal of the Academy of Arts. He, as a person with original compositional thinking and extraordinary talent, imparted his experience and talent to his students. Working with them, he achieved a quality creation that meets all the requirements of today, and most importantly, a purely professional sound of a composition that comes out sensual and meaningful. The works performed by his students were presented at various art exhibitions and are in the memory of grateful viewers. The teacher brought up real experts and some of them became known in Ukraine and abroad.

Characteristic features of Hontariv's painting are long, exquisite lines, elegant, often softened; colors are pure, generalized, shimmering in tone, where the image blends with background, which gives it mysteriousness. With these subtle nuances, the author provides his works with uniqueness, which means that originality, people's figures often blend with the background, and only a few strokes of the author provide human form with volume. The principle of approach to the work of art as a game is very important, in this case, there is an extraordinary emotional uplift, as during favorite games, gambling appears, the brain works quickly and almost unmistakably, and in the hands and body there is lightness. Playing for an artist is the same as playing for a performer who is excited and inspired. Play, as a category of an artist's state of emergency, reproduces its emotional component. This condition does not appear to everyone and not every day. Such excitement is properly called "state of mind". It is impossible to cause a game effect for the average artist.

Key words: *artist, teacher, student, pupil.*

УДК 378:793.3

Чжан Юй

Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

ORCID ID 0000-0003-2993-9225

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/323-334

ОСВОЄННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ТРАДИЦІЙ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Мета статті – визначення сутності феномена «освоєння національних художніх традицій» майбутніми вчителями мистецтва. Психолого-педагогічний і мистецтвознавчий підходи до даного явища дозволили встановити, що освоєння художніх традицій – це процес придбання знань про традиційне мистецтво народів світу, а також формування відповідних артистичних умінь і мотивів діяльності. Визначено емпіричний і системно-творчий рівні володіння традиційним мистецтвом. Практичне призначення дослідження – розробка методики освоєння національних художніх традицій у професійній підготовці майбутніх учителів музики і хореографії.

Ключові слова: *національні мистецькі традиції, художня освіта, емпіричні та теоретичні знання, творчі вміння, учитель музики і хореографії.*

Постановка проблеми і аналіз актуальних досліджень. Одним із найважливіших завдань мистецької освіти є прилучення нових поколінь до традиційних цінностей національних художніх культур. Перш за все,

Йдеться про рідну для молодих людей національну культуру. Таке завдання з кожним днем стає все більш актуальним, оскільки національним традиціям мистецтва загрожують процеси глобалізації та руйнівної експансії масово-популярної культури. Основним засобом порятунку національних традицій має стати загальноосвітня школа. Отже, сучасній школі потрібні нові дієві методи залучення сучасної молоді до рідного мистецтва, потрібний учитель, який досконально знає і глибоко розуміє національні художні традиції, творчо володіє ними.

Величезне значення традиційного мистецтва для розвитку національної культури було зазначено багатьма мислителями минулого, починаючи зі стародавніх часів (Платон, Аристотель, Кун Цзи, Лао Цзи, Августин, Фома Аквінський та ін.), і завершуючи вченими ХХ-ХХІ століть (М. Богданов, Й. Гейзінга, Л. Гумільов, К. Леві-Строс, П. Сорокін, А. Швейцер та ін.). Видатні діячі національної культури, письменники, публіцисти, митці ясно розуміли й підкреслювали в своїх висловленнях вирішальне значення традиційного мистецтва і, перш за все, фольклору для розвитку всієї культури народу, для формування його національної свідомості. Так, наприклад, значення традицій музичного і хореографічного мистецтва для розвитку української культури зазначали В. Антонович, М. Драгоманов, А. Іваницький, М. Костомаров, М. Лисенко, С. Людкевич, П. Сокальський, В. Сухомлинський, Л. Українка, К. Ушинський, І. Франко та ін.

Добре усвідомленою суспільною потребою є також використання величезного освітнього потенціалу національного традиційного мистецтва. Про необхідність освоєння національних мистецьких традицій молодими поколіннями українців переконливо говорили М. Грушевський, В. Вернадський, С. Миропольський, Г. Врецьона, О. Пчілка, П. Житецький, П. Грабовський, О. Кобилянська, Н. Кобринська, Б. Грінченко, Я. Чепіга, С. Русова, Л. Українка, О. Маковей, О. Барвінський, О. Музиченко, С. Єфремов, І. Стешенко, П. Юркевич та ін. Узагальнюючи погляди українських громадських діячів і педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ століття, А. Аджиппо зазначає, що провідним для всіх мислителів принципом було «...використання національних традицій, вивчення фольклору, історії, літератури» (Аджиппо, 2015, с. 79).

Закономірно, що сучасні дослідники проблем музичної та хореографічної педагогіки, спираючись на думки видатних науковців і діячів мистецтва, намагаються заглибитись у сутність окресленої масштабної проблеми, виділити найбільш складні її аспекти, установити підходи до їх аналізу, віднайти орієнтири для розробки методів оптимізації процесу викладання національних мистецьких традицій у школі, а також і методів підготовки вчителів музики і хореографії в педагогічних закладах освіти. Таким питанням присвятили, наприклад, роботи А. Гоцалюк (2015),

О. Кузик (1998), С. Легка (2003), А. Максименко (2014), К. Островська (2011), Т. Разуменко (2016), Л. Савчин (2014), Чень Цзін (2012) та ін.

Весь загальний сучасних публікацій з цієї проблематики можна розподілити на два типи. Праці першого типу присвячуються загальній постановці питання. Автори найчастіше декларативно підкреслюють естетичну та етичну привабливість традиційного мистецтва, його ідейно-виховну важливість, корисність для розвитку психофізичних та ментальних здібностей молодих людей, впливовість народного мистецтва на світогляд, національну самосвідомість учнів і студентів. Такі твердження є беззаперечними. Автори дослідницьких праць, які ми відносимо до другого типу, зосереджують увагу на конкретних питаннях відбору дидактичного матеріалу, подолання технічних труднощів, надання учням і студентам певної інформації, тобто – методичним аспектам проблеми. Подібні розвідки також мають свої теоретичні чесноти і певну практичну корисність.

На жаль, у працях, як першого, так і другого типу, ми не зустріли чіткого визначення того – що таке, власне, «національна мистецька традиція», і що означає «освоєння традиції», або її «перейняття», «збереження», «розвиток». Подібні поняття навіть, зазвичай, не розрізняються за значенням, а їх зміст не обговорюється. Отже, **мета статті** полягає у визначенні сутності феномену «освоєння національних мистецьких традицій» майбутніми вчителями музики і хореографії.

Методи дослідження. Поставлена в даній роботі мета обумовила звернення до категорій і положень педагогічної психології, а також прийняття мистецтвознавчого підходу до змісту мистецької традиції.

Виклад основного матеріалу. Першим завданням даного дослідження є конкретизація термінологічного виразу «національна мистецька традиція». Розвиваючи диференційований підхід, запропонований польським дослідником Єжи Шацьким (Шацький, 1990), ми визначили категорію *національної мистецької традиції* в об'єктному, суб'єктному й функціональному аспектах. В **об'єктному** плані мистецька традиція – це вся **множина художніх явищ** – творів, художньо-мовних систем виражальних засобів, жанрів, стилів, кінетичних технік, творчих шкіл тощо, яка належить конкретній національній культурі та адекватно її репрезентує.

У **функціональному** відношенні національна мистецька традиція – це безперервний або переривчастий, відкритий або латентний, анонімний або авторизований, усний або із застосуванням засобів писемності, особистісний або оснований на діяльності громадських інституцій **процес передачі й наслідування** певної множини творів національного мистецтва, мовних систем, жанрів, стилів, технік, педагогічних принципів тощо від покоління до покоління, від вчителів до учнів, від майстрів до неофітів.

У **суб'єктному** відношенні, національна мистецька традиція – це суспільне або особистісне визнання **цінності** множини художніх творів,

мов, жанрів, стилів, технік, що належать конкретній національній культурі. Це також визнання цінності самого процесу передачі художнього досвіду від покоління до покоління.

У прийнятому в роботі трактуванні поняття мистецької традиції не протиставляється поняттю **новаторства** (або новації, інноваційної діяльності). Вважаємо, що новаторство доцільно трактувати як атрибутивну властивість творчості. Отже, інноваційні дії існують, якщо можна так сказати, «всередині» традиції. Вони природні для мистецької традиції. Однак, потрібно визнати, що традиційне мистецтво не прагне новації як самодостатньої мети. Тому новаторські дії бувають ледь помітними в тих різновидах традиційної художньої творчості, які позначаються терміном «канонічне мистецтво» (до таких належать, наприклад, культові співи і танцювально-обрядові дії усіх народів світу). У традиційному мистецтві, що не підкоряється жорстким канонам, творчість проявляє себе як варіювання усталених, загально відомих художніх композицій (наприклад, творчі інтенції ясно виражені в співах і танцях змагального характеру, де виконавці-імпровізатори мають продемонструвати власні чесноти – технічну вправність, фантазію, натхненність).

Прийнятий теоретичний підхід дозволяє перейти до головного питання даної роботи. Тепер ми маємо визначити – що таке **освоєння** мистецьких традицій. Без з'ясування цього питання не може бути й розмови про розробку методики та здійснення плідної педагогічної діяльності в даному напрямі. Очевидно, що розв'язання цього завдання вимагає залучення психолого-педагогічних понять і положень.

У найбільш поширеному серед учителів значенні під «освоєнням» національної художньої традиції розуміється процес придбання знань про традиційне мистецтво певного народу. Такому розумінню відповідають, наприклад, розділи програм і навчальних посібників, з яких учні мають дізнатися про різні прояви художньої діяльності людей і артефакти мистецтва. Так, скажімо, на уроках мистецтва учні отримують знання щодо назв національних музичних інструментів, жанрів і конкретних творів. За допомогою ілюстрацій (малюнків, світлин) вони знайомляться з виглядом національних музичних інструментів, окремих фігур народного танцю. Наприклад, одна зі сторінок підручника з музичного мистецтва для 1 класу загальноосвітньої школи О. Лобової демонструє школярам зовнішній вигляд і наводить назви музичних інструментів української фольклорної традиції (сопілка, цимбали, трембіта, кобза тощо) (Лобова, 2012, с. 127). У цьому ж підручнику міститься інформація щодо найбільш відомих українських танців (гопак, козачок, аркан).

Аналогічний підхід до ознайомлення учнів із національними художніми традиціями є розповсюдженим і в китайських навчальних посібниках з музики і хореографії. Так, наприклад, у колективному

посібнику з музичного мистецтва для 6 класу наводиться фактологічна, піктографічна та нотографічна інформація щодо національних музичних і хореографічних традицій низки азіатських народів, зокрема: японського ансамблю церемоніальної музики «гагаку», філіппінського танцю «Хіп Ліати», пакистанського колективного танцю весільного обряду, турецького чоловічого танцю (Сян Тяньге та ін., 2012, с. 62).

З методологічного погляду подібні знання кваліфікуються як емпіричні. За визначенням П. Йолона, емпіричні знання – це «...окремий, відносно самостійний тип знання, що формується в процесі безпосереднього чуттєвого досвіду засобами спостереження, моніторингу, експерименту й закріплюється у відповідних формах опису... На відміну від теоретичного знання, емпіричне знання є безпосереднім відображенням об'єктивної реальності; за своїм змістом воно є сукупністю уявлень і фактів про властивості речей та процесів, неопосередковані зв'язки та закономірні залежності. Йому притаманна очевидність, наочність і онтологічна прозорість. ... У пізнавальному процесі емпіричне знання виступає базою формування більш високих рівнів наукового знання та інтерпретації абстрактних теоретичних побудов» (*Філософський словник*, 2002, с. 198).

Очевидно, що студенти – майбутні вчителі музики і хореографії – так само, як і школярі, мають оволодіти емпіричними знаннями щодо національних художніх традицій. Однак, звичайно, обсяг знань учителя має значно перевищувати звичайний рівень ерудиції найкращого з учнів. Ясно й те, що без достатнього запасу емпіричних знань учитель не зможе приступитися до вирішення більш складних гностичних, естетично-виховних і художньо-творчих завдань мистецької освіти. Отже, майбутній учитель музики і хореографії має, насамперед, накопичити під час своєї підготовки у виші солідний особистий тезаурус яскравих художньо-образних вражень, пов'язаних із художніми традиціями різних народів. Найважливішими й найбільш плідними в плані подальшого їх використання враженнями майбутнього вчителя мистецтва є такі, що отримані у процесі та результаті власної художньої активності. Мова йде не тільки про спів, танці, інструментальне музикування, але також про слухове й зорове сприйняття художніх явищ, яке відрізняється особливою емоційною і когнітивною активністю, і яке може бути охарактеризоване як участь в артистичній дії.

Наприклад, виключно багатий емпіричний досвід освоєння традиції набувають не тільки ті, хто виконують «танець дракона» під час святкових вуличних гулянь у Китаї, але й усі, хто спостерігає цю церемоніально-танцювальну дію. У подібних випадках «безпосередній чуттєвий досвід», отриманий у результаті спостереження, відрізняється різноманітністю сенсорних і моторних вражень, синестичною цілісністю, комплексністю осмислення художньої форми в широкому контексті реалізації життєвих функцій конкретного зразка національної традиції.

На основі безпосередніх емпіричних знань складаються найпростіші вміння. Перш за все, йдеться про вміння уявляти певні художні явища, запам'ятовувати і пригадувати образи художніх творів, оперувати чуттєво конкретними образами морфологічних, лексичних, синтаксичних елементів музичної та хореографічної мови. Такі вміння дозволяють чітко впізнавати конкретні елементи як такі, що належать певній національній музично-хореографічній традиції. Вони дають змогу порівнювати художні традиції різних народів і досягати певних абстрактних уявлень, прокладаючи шлях до теоретичних знань і творчих умінь.

Таким чином, потрібно взяти до уваги, що емпіричні знання самих художніх явищ (конкретних творів, лексичних елементів музичної та хореографічної мови, фактурних і композиційних формул, характерів героїв, сюжетних ходів тощо) мають більшу цінність, аніж «сухі» знання імен, дат, фактів або деяких формальних ознак. Добре, наприклад, якщо майбутні вчителі мистецтва не тільки знають слова-жанроніми «гопак», «казачок», «танець Лева», «танець з віялом» та ін., не тільки можуть правильно вказати на зображення поз і фігур, характерних для цих танців. Більш цінними емпіричними знаннями є здатність жваво уявити музику і рухи танцюристів.

До емпіричного рівня освоєння національних художніх традицій ми відносимо також звичайні репродуктивні мистецькі дії. Такими, скажімо, є вміння проспівати народну пісню, або зіграти на будь-якому інструменті мелодію традиційного танцю (припустимо, мелодію гопака з опери Модеста Мусоргського «Майська ніч», чи аргентинського танго Астора Пьяццола, чи поширеного в Китаї танцю «янге» тощо). Прості вміння виконати окремі типові рухи, наприклад, українського танцю (присядку, голубець, вихилас та ін.), або елементи латинської танцювальної традиції (пружні рухи «samba bounce», «boto fogo», «natural rolls»), або граціозні оберти китайського танцю янге – це також важливий компонент володіння традицією. Він приходить безпосередньо з досвіду художньо-репродуктивних дій і є результатом спостережень, наслідування, повторень, удосконалення відтвореного елемента музичної чи хореографічної форми на основі зіставлення із зразком.

Отже, емпіричні знання й елементарні вміння становлять початковий рівень володіння національною художньою традицією. Зауважимо, що на освоєння цього рівня в основному спрямовані зусилля вчителів музики і хореографії в закладах загальної освіти. На жаль, у практиці підготовки майбутніх учителів музики і хореографії ми часто зустрічаємося з дуже бідним, ледь сформованим тезаурусом емпіричних знань і початкових репродуктивних умінь з царини національних художніх культур. Цей недолік навчання в загальноосвітній школі часто доводиться компенсувати у вищих педагогічних закладах.

Наступний щабель оволодіння національною художньою традицією майбутніми вчителями мистецтва мислиться як етап приведення отриманих різними шляхами розрізнених відомостей до системної цілісності, або іншими словами, до стану теоретичних знань. У філософській та психологічній літературі звичайно розрізняють знання емпіричні і теоретичні. За визначенням П. Йолона, теоретичне знання – це «...окремий, відносно самостійний тип наукового знання, первинний рівень якого формується на основі якісної переробки емпіричного знання засобами і в формах раціонального мислення. ... Утворене таким чином знання виражається у формі загальних уявлень, понять, узагальнювальних положень, ідей, принципів і організується у відносно замкнені системи абстракцій – концепції, гіпотези, наукові теорії, їх асоціації. ... На відміну від емпіричного, теоретичне знання створює абстрактний образ реальності, відображає і пояснює сутність об'єктів, закони їх функціонування та розвитку, передбачає невідомі явища і процеси, виводить нові закономірності» (*Філософський словник*, 2002, с. 632). Для педагогіки мистецтва важливо не тільки оцінити важливість теоретичних знань, але також ясно усвідомити їх відому «слабкість»: «Теоретичне знання глибше й точніше відтворює реальність, ніж знання емпіричне, але поступається йому в онтологічній прозорості і обґрунтованості своїх абстракцій» (там же).

Зважаючи на останнє положення, педагогіка взагалі, і особливо – педагогіка мистецтва має враховувати у своїх наукових розвідках і методичних розробках необхідність збереження особливої якості художніх знань, яку Г. Шпет і С. Франк охарактеризували як «живе знання» (*living knowledge*). Воно охоплює емпіричні уявлення й наукові знання, характеризується відкритістю та недовомовленістю, включає «...не зведені до концептів образи світу, несвідомі узагальнення і висновки, пам'ять-звичку, пам'ять душі, операціональні та предметні значення, життєві поняття невідомого нам походження...» (Мещеряков та Зинченко, 2003, с. 158-159).

Утім, головною ознакою знань вищого рівня щодо національних художніх традицій є наявність системно впорядкованих уявлень про окремі зразки і властивості творів мистецтва, володіння фахівцем-освітянином цілісною системою понять і теоретичних суджень. Такий рівень знань вимагає залучення понять культурології, мистецтвознавства, етнографії, історії суспільства. Зокрема, об'єднання і приведення до цілісності купи конкретних емпіричних знань потребує освоєння понять етносу, нації, національності, народності, мови, діалекту, міфу, обряду, звичаю, ритуалу, церемонії, жанрової системи, стильового архетипу, жанрового стилю, культурної адаптації, асиміляції, конвергенції, художнього синтезу тощо. На цьому рівні володіння знаннями щодо національних художніх традицій майбутнім учителем музики і хореографії мають бути засвоєні категорії, що характеризують музику і танець як мовленнєві форми (тексти), організовані

за законами музичної та хореографічної мови. Зокрема йдеться про поняття звуку, тону, шуму, сонора, кінеми, інтонеми, жесту, інтонаційного строю, лада, метроритму, темпоритму, мотиву, фрази, речення, цезури, фактурної формули тощо. За допомогою цих категорій і положень велика маса розрізнених знань може отримати якість системної цілісності.

Подібні знання надають нової якості художнім умінням майбутніх учителів музики та хореографії. Конкретно кажучи, вони надають кожному елементарному умінню художньо-мовного значення, численних конотацій і теоретично необмеженого особистісного образного смислу. Так, наприклад, уміння відтворити голосом чи на інструменті декілька музичних фраз із фортепіанних мазурок Ф. Шопена на вищому рівні в ідеалі стає вмінням розуміти в широкому контексті національної художньої традиції будь-який музичний твір, що належить до даного жанру. Цілісне системне уявлення про жанровий стиль мазурки охоплює: типову лексику (перш за все – мелодичні та фактурно-ритмічні формули); ладово-гармонічні фрейми, що слугують основою синтаксичного устрою форми; типові композиційні моделі тощо. Підкреслимо, що йдеться не про суто теоретичні знання, а про системні уявлення, які мають чітку звукову «наочність», яскраву емоційну забарвленість, численні контекстуальні значення. Подібне володіння формою і змістом певної музичної традиції дає підстави не тільки для художньо повноцінного її відтворення в музично-виконавській діяльності.

Подібні «розуміючі знання» і «розумні уміння» складають фундамент і для оволодіння хореографічною традицією на вищому рівні. Наприклад, уміння виконати окремі типові па мазурки (*pas glissé, pas de basque, pas boiteux, coup de talon*) мають отримати якість системної цілісності. Вони набувають певних мовно-граматичних значень, конотативних смислів, займають певні позиції в парадигматиці синтаксично-композиційних елементів і структур, властивих мазуркам.

Зауважимо, що вищий рівень володіння семантикою національних художніх традицій характеризується якістю широкої інтертекстуальності та поліхудожньої інтегративності. Охарактеризовані властивості знань та вмінь вищого рівня відкривають фахівцю шлях до творчого втілення певних художніх традицій в оригінальних музичних і хореографічних артефактах. Цим складним шляхом у всі історичні часи йдуть справжні майстри-новатори: композитори (такі, як Г. Машо, К. Монтеверді, Д. Фрескобальді, І. С. Бах, Й. Гайдн, Л. Бетховен, Ф. Ліст, М. Мусоргський, К. Дебюссі, Б. Барток, І. Стравинський, С. Прокоф'єв та ін.) і хореографи (М. Петіпа, М. Бежар, Д. Баланчин, Х. Ніжинський, В. Верховинець, П. Вирський та ін.).

Звичайно, творче оволодіння традицією потребує таланту (щонайменш, добре розвинутих здібностей) до творчих дій. Однак, подібна діяльність є цілком доступною для вчителя мистецтва і його вихованців. Вона потребує тільки належної освітньої підготовки і – треба

додати – виразної мотивації, зокрема – стійкого інтересу до національних художніх традицій, схильності до музикування і танців, ставлення до традиційної культури свого народу та інших народів світу як до високої духовної цінності. Отже, мотивація також має бути включена до теоретичної моделі процесу освоєння і його результату (володіння) національними художніми традиціями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Результатом процесу освоєння майбутнім учителем музики і хореографії національних художніх традицій є феномен **володіння традицією**. Воно має безліч варіантів, «призвуків» і «відтінків», які залежать від особистісних якостей учителя. Разом із тим, володіння художню традицією має певний інваріантний зміст. У будь-якому разі йдеться про результат освоєння **формальної організації та художньої семантики** мистецтва, а саме: а) **художньої мови** (лексики, базисних закономірностей граматики і синтаксису); б) **поетики мистецтва** (принципів архітектоники, драматургії, жанрових і стильових прототипів, творчих технік).

2. Володіння традицією може бути представлено **теоретичною моделлю**, структура якої визначається трьома компонентами: а) **знаннями** щодо традиції; б) мистецькими **уміннями**; в) **мотивацією** художньої діяльності. Оскільки знання, уміння й мотиви виявляють взаємні системно-ієрархічні стосунки, доцільно репрезентувати їх у вигляді дворівневої моделі.

2.1. **Перший рівень** освоєння і, як результат, володіння національною художньою традицією охарактеризовано як **емпіричний**. Він визначається: а) **емпіричними знаннями** музичних і хореографічних творів, їх фрагментів, окремих елементів мови (лексичних одиниць і синтаксичних фреймів), імен митців, історичних дат, найменувань творів, обставин їх виникнення й виконання, етнографічних і культурологічних даних тощо; б) **уміннями сприйняття** (спостереження розвитку форми, запам'ятовування, порівняння, довільного пригадування, осмислення) і **репродукції** музично-хореографічних елементів, а також цілісних творів, що репрезентують ту чи іншу національну художню традицію; в) **спорадичним інтересом** до зразків художньої традиції та власних творчих дій у процесі її освоєння.

2.2. **Другий** (більш високий) **рівень** освоєння й володіння національною художньою традицією охарактеризовано як **творчомисленнєвий**. Він визначається: а) **теоретично упорядкованими знаннями** щодо мови і поетики мистецтва, етнічних особливостей та культури народу – носія традиції; б) **уміннями творчого осмислення і використання** цілісних артефактів, їх фрагментів, засобів мови і поетики традиційного мистецтва у власній оригінальній **мистецькій діяльності**; в) **стійким інтересом** до змісту національних художніх традицій, **схильністю** до їх вивчення, відтворення і розвитку, **усвідомленням** їх високої особистісної **цінності**.

3. Високий рівень володіння певною національною художньою традицією передбачає розуміння її особливостей і унікальних рис, що обумовлює необхідність освоєння національних традицій інших народів, світової художньої культури в цілому.

Перспективами подальшого дослідження дисертаційної проблеми є постановка питань щодо педагогічних підходів, принципів, методів, умов, прийомів освоєння національних художніх традицій в освітньому процесі підготовки вчителів музики і хореографії.

ЛИТЕРАТУРА

- Ажиппо, А. Ю. (2015). Украинские общественные деятели и педагоги второй половины XIX – начала XX столетия о национальном характере образования и воспитания. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (46), 72-79 (Agipppo, A. Yu. (2015). Ukrainian public figures and teachers of the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries about the national character of education and upbringing. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (46), 72-79).
- Гоцалюк, А. А. (2015). Традиції в розвитку хореографічного мистецтва як віддзеркалення соціокультурної ідентичності. *Науковий вісник. Серія «Філософія», Вип. 45 (ч. I)* (Hotsaliuk, A. A. (2015). Traditions in the development of choreographic art as a reflection of socio-cultural identity. *Scientific Bulletin. The Philosophy Series, Issue 45 (part I)*).
- Кузык, О. Є. (1998). *Трансформація традиційної обрядовості та її використання в сучасній педагогічній, культурно-дозвіллевій діяльності установ культури* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05). Київ (Kuzyk, O. Ye. (1998). *Transformation of traditional ritual and its use in modern pedagogical, cultural and leisure activities of cultural institutions* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Легка, С. А. (2003). *Українська народна хореографічна культура XX ст.* (автореф. дис. ... канд. іст. наук: 17.00.01). Київ (Lehka, S. A. (2003). *The Ukrainian folk choreographic culture of the XX century* (PhD thesis). Kyiv).
- Лобова, О. В. (2012). *Музичне мистецтво: підручник для 1 кл. загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ: Школяр (Lobova, O. V. (2012). *Musical art: a textbook for secondary schools*. Kyiv).
- Максименко, А. І. (2014). Хореографічна освіта в Китаї: традиції та сучасність. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1–2 (3–4), 105-114 (Maksymenko, A. I. (2014). *Choreographic education in China: traditions and modernity. Actual issues of art education and upbringing*, 1–2 (3–4), 105-114).
- Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (ред.). *Большой психологический словарь* (2003). С. Петербург: Прайм-Еврознак (Meshcheryakov, B. H., Zinchenko, V. P. (Ed.). *Big psychological dictionary*. St. Petersburg).
- Островська, К. В. (2011). *Збереження та розвиток національних традицій у хореографічних колективах української діаспори*. Режим доступу: <https://www.visnik.org/pdf/v2011-07-49-ostrovska.pdf> (Ostrovskaya, K. V. (2011). *Preservation and development of national traditions in choreographic collectives of the Ukrainian diaspora*. Retrieved from: <https://www.visnik.org/pdf/v2011-07-49-ostrovska.pdf>).
- Разуменко, Т. О. (2016). Роль танцювальних традицій у патріотичному вихованні молоді на прикладі України та КНР. *Педагогіка та психологія*, 54, 107-118 (Razumenko,

- T. A. (2016). The role of dance traditions in the patriotic education of youth on the example of Ukraine and China. *Pedagogy and psychology, 54*, 107-118).
- Савчин, Л. (2014). Хореографічне мистецтво в культурно-освітньому просторі України. Вісник Львівського університету. Серія мист-во, 14, 296-303 (Savchyn, L. (2014). Choreographic art in the cultural and educational space of Ukraine. *Bulletin of the Lviv University. Art Series, 14*, 296-303).
- Сян Тяньге, Лин Бейлин, У Чончжэн (2012). Музыка. Підручник для середньої школи. У Бін (ред.). Пекін: Національне музичне видавництво (Xiang Tiang, Lin Beilin, Wu Zhengzhou. (2012). *Music. High School Textbook*. Wu Bin (Ed). Beijing: National Music Publisher).
- Традиция. *Всемирная энциклопедия: Философия* (2001). А. А. Грицанов (ред.). Москва: Харвест (Tradition. *World Encyclopedia: Philosophy*. (2001) A. A. Gritsanov (Ed). Moscow: Harvest).
- Філософський енциклопедичний словник (2002). В. І. Шинкарук (ред.). Київ: Абрис (*Encyclopedic Dictionary of Philosophy* (2002). V. I. Shynkaruk (Ed.). Kyiv).
- Чэнь Цзин (2012). Становление художественно-педагогической традиции китайского классического танца. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2 (46) март-апрель*, 112-116 (Chen Jing (2012). The formation of the artistic and pedagogical tradition of Chinese classical dance. *Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts, 2 (46) March-April*, 112-116).
- Шацкий, Е. (1990). *Утопия и традиция*. Москва: Прогресс (Shatsky, E. (1990). *Utopia and tradition*. Moscow: Progress).

РЕЗЮМЕ

Чжан Юй. Освоение национальных художественных традиций будущими учителями музыки и хореографами как психолого-педагогический феномен.

Цель статьи – определение сути феномена «освоение национальных художественных традиций» будущими учителями искусства. Психолого-педагогический и искусствоведческий подходы к данному явлению позволили установить, что освоение художественных традиций – это процесс приобретения знаний о традиционном искусстве народов мира, а также формирования соответствующих художественных умений и мотивов деятельности. Определены эмпирический и системно-творческий уровни владения традиционным искусством. Практическое назначение исследования – разработка методики освоения национальных художественных традиций в профессиональной подготовке будущих учителей музыки и хореографии.

Ключевые слова: национальная художественная традиция, художественное образование, эмпирические и системные знания, творческие умения, учитель музыки и хореографии.

SUMMARY

Zhang Yu. Assimilation of national art traditions by teachers of music and choreography as a psychological and pedagogical phenomenon.

The purpose of the article is to determine the essence of the phenomenon of “assimilation of national art traditions” by future music and choreography teachers. Psychological, pedagogical and art criticism (musicology and choreology) approaches to this phenomenon made it possible to establish that assimilation of artistic traditions is the process of acquiring knowledge about the traditional art, as well as mastering of relevant artistic skills and forming of motives (interests and disposition). The result of this process is a phenomenon that can be characterized as possession of art tradition. It has many variants

that depend on the personal features of the teacher. However, it has a certain invariant meaning. In any case, it involves: a) art language (vocabulary, basic patterns of grammar and syntax); b) poetics of art (principles of architecture, dramaturgy, genre and style prototypes, creative techniques).

Possession of national traditions can be represented by a theoretical model, the structure of which is determined by three components: a) knowledge of traditions; b) artistic skills; c) motivation of artistic activity. They can be also represented in the form of a two-tier model. The first level of possession of a national artistic tradition is characterized as empirical. It is defined by: a) empirical knowledge of musical and choreographic works, their fragments, separate elements of language (lexical units and syntactic frames), names of artists, historical dates, names of works, circumstances of their origin and performance, cultural data, etc.; b) the ability to perceive (observe the development of form, memorization, comparison, comprehension) and reproduction of musical and choreographic elements, as well as integral works that represent a particular national artistic tradition; c) sporadic interest in artistic traditions. The second (higher) level of assimilation of national art traditions is characterized as systematic and creative. It is determined by: a) theoretically ordered knowledge of the art language and poetics; b) the ability to think creatively and to use holistic artifacts, their fragments, the language and poetics means of traditional art in their own original artistic activity; c) a steady interest in national artistic traditions, a tendency to study, reproduce and develop them, an awareness of their high personal value.

The practical purpose of the study is to develop a methodology for mastering national artistic traditions in the training of future music and choreography teachers.

Key words: *national artistic tradition, art education, empirical and systemic knowledge, creative skills, music teacher and choreographers.*

УДК 373.5+78

Наталія Шатайло

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0003-4247-2391

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/334-345

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ОБРАЗОТВОРЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті висвітлено методичні засади дослідно-експериментальної роботи щодо процесу формування вмінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. Здійснено вибір відповідного інструментарію для проведення кожного з етапів експерименту: констатувального, формувального та підсумкового. Наведено критерії та показники, ефективні методи та завдання для виявлення рівня сформованості умінь образотворення молодших підлітків. Окреслено методичне забезпечення та етапність процесу формування вмінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва. Здійснено порівняльний аналіз рівня сформованості умінь образотворення молодших підлітків експериментальної та контрольної групи.

Ключові слова: *дослідно-експериментальна робота, уміння образотворення, молодші підлітки, музичне мистецтво.*

Постановка проблеми. Інноваційні процеси, що відбуваються в загальній середній освіті вимагають від науково-педагогічної спільноти актуальних і своєчасних досліджень, які б забезпечували якість навчально-виховного процесу. Опанування учнями змісту предметів мистецького спрямування залежить від рівня професійної компетентності вчителя, здатного осмислювати й застосовувати нові методики та художньо-педагогічні технології викладання музичного мистецтва в закладі загальної середньої освіти. Особливістю уроків музичного мистецтва, на відміну від інших предметів, є не тільки естетико-виховне спрямування, а й розвиток емоційної та художньо-образної сфери особистості учня. Емоційно-образне пізнання навколишнього світу особистістю, великою мірою залежить від рівня сформованості художньо-образного, асоціативного, творчого мислення, образної уяви, тощо. Однак, для цілеспрямованого розвитку образної сфери учнів на уроках музичного мистецтва недостатньо опрацьований діагностичний інструментарій. Окрім того, наявні методики, що присвячені даній проблематиці, не повною мірою відповідають сучасним вимогам Нової української школи. Саме тому опрацювання методів констатувальної діагностики й подальша розробка методики формування вмінь образотворення учнів молодшого підліткового віку на уроках музичного мистецтва є важливим напрямом удосконалення музично-педагогічної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Серед досліджень, у яких автори розробляли методи діагностики та методіку формування процесів, пов'язаних із образною сферою учнів засобами мистецтва, варто відмітити роботи Л. В. Мартинюк, яка досліджувала процеси формування музично-образних уявлень підлітків. Серед зарубіжних дослідників вартою уваги є робота Л. В. Кравчук, що досліджувала процес формування музично-образних уявлень молодших школярів на основі синтезу мистецтв; В. Г. Мірецької, яка опрацювала методіку вдосконалення сприйняття учнями художнього образу на уроках музики. Проблемі формування художньо-образного мислення учнів засобами мистецтва приділяли увагу Н. О. Батюк, Е. П. Печерська. У сучасній музичній педагогіці велика увага приділялася висвітленню процесів формування художньо-образного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва та їх підготовки до роботи з учнями. Це дослідження О. М. Полатайко, І. В. Ревенко, А. О. Ткачук. Вартим уваги є дослідження О. Є. Тимощук, у якому розглядається художньо-образний потенціал музичних творів українських композиторів спеціально створених для дітей.

Мета статті – висвітлити дослідно-експериментальну роботу щодо процесу формування вмінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва, проаналізувати отримані результати.

Мету конкретизовано в таких **завданнях**:

- описати констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи щодо рівня прояву вмінь образотворення молодших підлітків;

- обґрунтувати методи й завдання відповідно до обраних критеріїв та їх показників;
- з'ясувати рівень сформованості вмінь образотворення молодших підлітків контрольної та експериментальної групи;
- проаналізувати отримані дані та зробити висновки щодо розробки відповідної методики формування вмінь образотворення молодших підлітків;
- здійснити порівняльний аналіз експериментальної та контрольної груп на підсумковому етапі;
- висвітлити методичне забезпечення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи щодо процесу формування вмінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва.

Методи дослідження: порівняння, аналізу та синтезу, класифікація, моделювання.

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася у три етапи: констатувальний, формувальний та підсумковий.

Оскільки наше дослідження присвячене розробці методики формування вмінь образотворення саме в молодших підлітків, то для проведення педагогічного експерименту була вибрана вікова категорія учнів 5 класів.

Констатувальна діагностика виявлення рівня сформованості вмінь образотворення в учнів 5 класу здійснювалася в умовах освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, на базі яких проходять педагогічну практику студенти факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Діагностика проводилася на початку навчального року, за участю студентів-практикантів та учителів музичного мистецтва означених закладів загальної середньої освіти.

Спираючись на раніше визначені структурні компоненти та відповідні функціональні особливості вмінь образотворення, було виділено такі чотири критерії: художньо-мисленнєвий, емоційно-мотиваційний, художньо-інтегративний, творчо-діяльнісний. До даних критеріїв підібрано відповідні показники й певні емпіричні методи, які застосовуються під час оцінювання, визначення та діагностування рівня сформованості вмінь образотворення молодших підлітків. Наведемо їх у таблиці 1.

Експериментальна робота щодо формування вмінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва здійснювалася протягом трьох років. Кількість учасників експерименту, у задіяних групах, була однаковою – по 35 учнів. Загалом, для підтвердження гіпотези щодо результативності застосування методики формування вмінь образотворення було охоплено 105 учнів 5-х класів, які брали участь в експерименті.

Таблиця 1

Критерії, показники та методи діагностики рівня сформованості вмінь образотворення молодших підлітків

Критерії	Показники	Методи
Художньо-мисленневий	- міра прояву відповідності та оригінальності створюваних художніх образів музичному твору; - ступінь здатності здійснювати аналіз-інтерпретацію художньої образності музичного твору	бесіда, інтерв'ю, тестування, проблемно-пошуковий, дискусія, аналіз образності мистецького твору
Емоційно-мотиваційний	- ступінь прояву власної ініціативи у втіленні художніх образів; - здатність висловлювати персоналізоване ставлення до творів мистецтва	спостереження, рефлексивна бесіда, конструктивний діалог, інтерпретації художніх образів
Художньо-інтегративний	- ступінь здатності синтезувати художні образи; - здатність продукувати художні образи відповідно до загальнолюдських цінностей	кейс-метод, творчі міні-проекти, модифікація, оцінне судження
Творчо-діяльнісний	- здатність створювати художні образи засобами різних видів мистецтва; - міра креативності ініційованих творчих ідей у розв'язанні художньо-творчих завдань	мозковий штурм, кластери асоціацій

На першому році дослідно-експериментальної роботи ми проводили констатувальну діагностику з контрольною групою (КГ-1) учнів 5-го класу (на початку навчального року) та підсумковий зріз (у кінці навчального року). Наступного року, з новим 5 класом, який став експериментальною групою (ЕГ), знову проводилася констатувальна діагностика. Протягом року з ЕГ здійснювалося запровадження опрацьованої методики формування вмінь образотворення на уроках музичного мистецтва, а наприкінці року проведено підсумковий зріз.

Також, на третьому році експерименту для більш достовірного підтвердження висунутої гіпотези щодо ефективності опрацьованої методики, додатково була здійснена діагностика рівня сформованості вмінь образотворення у КГ-2.

Для отримання наукового результату ми використали математично-статистичні методи визначення рівнів сформованості вмінь образотворення молодших підлітків. Розподілення отриманих результатів діагностичного зрізу здійснювалося за шкалою оцінювання, у якій було встановлено три рівні: низький, середній та високий. Відповідно до показників, кожен із критеріїв оцінювався за 3-х бальною шкалою.

На прикладі експериментальної групи, розглянемо технологію проведення констатувального експерименту. Діагностування здійснювалося в чотири етапи, кожен із яких відображав рівень сформованості вмінь образотворення молодших підлітків за визначеними критеріями.

Художньо-мисленнєвий критерій виявляв міру прояву відповідності та оригінальності створюваних молодшими підлітками художніх образів музичному твору; ступінь здатності застосовувати отримані вміння та знання в різних ситуаціях.

Спираючись на показники за художньо-мисленнєвим критерієм, ми виявляли рівень сформованості таких умінь образотворення, як: уміння молодших підлітків спиратися на мистецький тезаурус щодо вербалізації та візуалізації художніх образів; уміння застосовувати асоціації, аналогії, метафори у процесі мистецько-персоналізованої діяльності.

Для виявлення вищезначених умінь за даним критерієм було застосовано комплекс методів діагностики: бесіда, інтерв'ю, тестування, проблемно-пошуковий, дискусія, аналіз образності мистецького твору.

Так, наприклад, задля визначення вміння молодших підлітків спиратися на мистецький тезаурус та застосовувати асоціації, аналогії, метафори в процесі мистецько-персоналізованої діяльності, учням було запропоновано вирішити проблему: «Чи є в музичного мистецтва власна мова?». Об'єднуючись у групи, учні опрацьовували міні-кейси, вирішували проблемне завдання та презентували власні напрацювання іншим учасникам. Після цього проводили дискусію, у якій кожен мав можливість висловити персональну точку зору, підтримати чи заперечити думку співрозмовників через мистецький асоціативно-метафоричний ряд. Таким чином, можна було оцінити міру відповідності й оригінальності образності створюваних продуктів-асоціацій (метафор, аналогій, порівнянь) та здатність застосовувати наявні вміння, знання в різних ситуаціях, знаходити оптимальні рішення.

Учням було важко висловлюватися, генерувати ідеї, асоціації, метафори, виявляти гнучкість мислення. Усі ці процеси мали дуже різну міру прояву. Також учні слабо уявляли зв'язок власних уявлень із діяльністю образотворення. Вони надавали лише приклади найпростіших асоціацій, метафор, порівнянь, аналогій із мистецькими творами. По-різному проявлялася в учнів активність та зацікавленість у процесі вирішення проблемного питання. Обробка отриманих результатів показала, що низький рівень за художньо-мисленнєвим критерієм виявили 82,8 % школярів, середній – 14,3 %, високий – всього 2,9 %.

Наступним етапом констатувального експерименту була діагностика показників рівня сформованості умінь образотворення за емоційно-мотиваційним критерієм. Даний критерій виявляв ступінь прояву власної

ініціативи учнів у втіленні художніх образів, їхню здатність висловлювати персоналізоване ставлення до творів мистецтва.

Спираючись на показники за емоційно-мотиваційний критерієм, ми виявляли рівень сформованості таких умінь образотворення, як: уміння відчувати емоційний заряд та світоглядну спрямованість мистецького твору задля подальшого втілення в художньо-творчому продукті; уміння коригувати власний емоційний стан та здійснювати кооперацію через мистецько-перетворювальну діяльність; уміння здійснювати само- та взаєморефлексію процесу образотворення.

Для діагностики рівня прояву вмінь образотворення молодших підлітків за емоційно-мотиваційний критерієм були використані методи: спостереження, рефлексивна бесіда, конструктивний діалог, інтерпретації художніх образів.

Так, наприклад, для виявлення рівня прояву емоційного співпереживання у процесі сприймання твору оперного мистецтва, педагог пробуджує в дітей емоційні реакції через репрезентацію емоційних станів героя музичного твору, ідентифікацію з ним. Таким чином актуалізується переживання тих самих емоцій, які відчуває інша людина (герой музичного твору), ототожнення з ним (співпереживання), а також переживання власних емоцій з приводу стану іншого (співчуття). Підґрунтям даного методу є емпатія як здатність емоційно відгукуватися на стан іншої людини. У результаті такого переживання відповідні емоції пов'язуються з конкретним вчинком, подією, явищем, а потім, входячи в емоційне життя підлітків, ці образи «стають засобом психічного вираження почуття» (Зеньковський, 2002).

У процесі діагностики прояву вмінь образотворення застосовувався також метод конструктивного діалогу через інтонаційну імпровізацію, пластичне інтонування, персоналізацію й театралізацію. Після презентації стану героя художнього твору різноманітними засобами, підліткам було запропоновано завдання на самооцінку, що спонукало їх до усвідомлення порівняння попереднього власного досвіду з новим, що дав можливість розширення звичних меж. Під час виконання завдань за учнями спостерігав учитель, а також вони самі могли спостерігати один за одним та аналізувати роботу однолітків.

Після виконання всіх завдань з учнями було проведено рефлексивну бесіду, у ході якої вони висловлювали думку щодо власної участі та участі інших учнів у виконанні завдання. Обговоренню підлягали такі питання: Чи зрозумілим було завдання? Чи було цікаво, чи сподобалося виконувати завдання? У чому користь даного завдання? Як би ви видозмінили завдання? Дана бесіда мала показати, як учні здійснюють аналіз власних умінь, якостей та знань, необхідних для здійснення само- та взаєморефлексії процесу образотворення. Також необхідно було з'ясувати,

чи вбачають вони необхідність оволодіти навичками співпраці, рефлексії, кооперації через мистецько-перетворювальну діяльність. Під час рефлексивної бесіди було уточнено деякі питання стосовно процесу образотворення, обґрунтовано його значення, цілі та функції на доступному рівні для школярів молодшого підліткового віку.

Отже, за результатами діагностичного зрізу, згідно з розробленими показниками емоційно-мотиваційного критерію, було встановлено, що високий рівень отримали лише 8,6 %, середній – 17,2 %, а низький – 74,2 % учнів. Підсумовуючи отримані результати, ми можемо зробити висновок, що учнів у процесі навчання недостатньо спонукають до прояву комунікативних якостей, не приділяють належної уваги рефлексивно-результативній частині уроку музичного мистецтва.

Наступний, художньо-інтегративний критерій, виявляв ступінь здатності синтезувати, продукувати та інтерпретувати художні образи відповідно до загальнолюдських цінностей та наявних життєвих і художньо-естетичних ціннісних орієнтацій учнів, усвідомлення образотворчої спрямованості художньо-творчої діяльності.

Відповідно до показників художньо-інтегративного критерію ми виявляли рівень сформованості таких умінь образотворення, як: уміння проводити паралелі між художніми образами різних видів мистецтва й дійсністю, синтезуючи на цій основі нові образи; уміння інтерпретувати образність творів мистецтва у процесі мистецько-інтегрованої діяльності.

Для проведення діагностичного зрізу були використані методи: кейс-метод, творчі міні-проекти, модифікації, оцінного судження. Так, учням було запропоновано музичний міні-кейс, що складався з трьох музичних фрагментів з яскраво вираженим у них ритмом. Послухавши ритм і настрої музичних творів, учні уявляли втілені в них образи, потім зображали їх, використовуючи техніку «Каракулів» (за допомогою каракулів, ляпок, ліній, крапок, плям, відбитків та ін.). На етапі обговорення учні розповідали про свої малюнки, відзначаючи, чи вдалося передати задуманий образ, чи вийшло що-небудь несподіване, і на що воно може бути схожим, що позначає обраний для малюнка колір. Інші учні також підключалися до обговорення та інтерпретації робіт, висловлюючи свої враження від творчого процесу.

Отримані результати показали, що учні мало звертають увагу на ціннісний зміст та життєву важливість музичного мистецтва, його виховну й розвивальну функцію. Хід думок учнів відрізнявся поверховістю пов'язування аргументів; інтерпретація художніх образів є неглибокою, виявляє недостатній рівень усвідомленості художньо-естетичних орієнтацій учнів. У процесі групової діяльності учні постійно вимагають підтримки та втручання педагога. Так, за результатами діагностичного зрізу було встановлено, що високий рівень за художньо-інтегративним критерієм отримали 8,6 %, середній – 14,3 %, а низький – 77,1 % учнів.

На останньому етапі констатувального експерименту здійснювалася діагностика показників за творчо-діяльним критерієм. Даний критерій виявляв здатність створювати художні образи засобами різних видів мистецтва; міру креативності ініційованих творчих ідей у розв'язанні художньо-творчих завдань; спроможність ототожнювати задум і продукт образотворення та вдало презентувати його.

Спираючись на показники за творчо-діяльним критерієм, ми виявляли рівень сформованості таких умінь образотворення, як: уміння генерувати ідеї, які є продуктом інсайт-образотворення; уміння продукувати образність (застосовувати образні порівняння, аналогії, асоціації, метафори тощо) у навчальній діяльності та повсякденному житті; уміння співвідносити власне самовираження з контекстом загальних завдань.

Для діагностики вмінь образотворення учнів за творчо-діяльним критерієм ми використали методи: мозковий штурм, кластери асоціацій. Наведемо приклад використання методу асоціацій. У ході сприймання лише звукової доріжки відеоролика «Імітація дощу», учні, заплющивши очі, прислухаються, уявляють, фантазують. Після слухання вчитель записує на фліпчарті висловлені учнями асоціації, що виникли в процесі. Наступним етапом виконання діагностичного завдання було відтворення в груповій роботі сформованих педагогом кластерів асоціацій із метою створення продукту образотворення, у якому учні використовують синтез мистецтв. Кожна група презентувала власний продукт образотворення (творчу модифікацію кластера асоціацій) у форматі сторітеллінгу, театралізації, поезій, пантоміми тощо. Даний метод сприяв активізації мислення (художньо-образного, критичного), уяви, пам'яті, спонукав до генерації нових ідей, народження емоцій, пов'язування асоціацій і наявних ціннісних орієнтацій учнів. Процес інтерпретації базувався на суто індивідуальному відчутті й розумінні сприйнятого учнями без нав'язування вчителем свого розуміння твору, його аналізу. Діяльність образотворення активізувала слуховий аналізатор підлітків, сприйняття життя через звуки, відтворення мистецькими засобами вираження, сприяла розвитку морально-етичних якостей і чеснот учнів, вплинула на їхню емоційно-почуттєву сферу через мистецько-перетворювальну діяльність.

Отримані результати за творчо-діяльним критерієм показали недостатній рівень творчої ініціативи учнів, досить примітивні пропозиції до виконання завдання, прості й неоригінальні ідеї, невідповідність пропозицій меті запропонованого завдання. Позначався невеликий об'єм мистецьких знань та фонду накопичених художніх образів, що призводило до скромного вибору творчих пропозицій та ідей. Отже, учнів на високому рівні було всього 5,7 %, на середньому – 14,3 %, і на низькому – 80 %. У таблиці 2 наведемо отримані дані щодо рівнів сформованості вмінь

образотворення учнів контрольної та експериментальної груп за кожним критерієм на початку експерименту.

Таблиця 2

Рівні сформованості вмінь образотворення молодших підлітків в експериментальній групі (ЕГ) та контрольній групі (КГ) на початку експерименту

Критерії	Низький рівень				Середній рівень				Високий рівень			
	К-ть учнів ЕГ	%	К-ть учнів КГ	%	К-ть учнів ЕГ	%	К-ть учнів КГ	%	К-ть учнів ЕГ	%	К-ть учнів КГ	%
Художньо-мисленнєвий	29	82,8	28	80	5	14,3	5	14,3	1	2,9	2	5,7
Емоційно-мотиваційний	26	74,2	27	77,1	6	17,2	6	17,2	3	8,6	2	5,7
Художньо-інтегративний	27	77,1	26	74,3	5	14,3	6	17,2	3	8,6	3	8,6
Творчо-діяльнісний	28	80	28	80	5	14,3	5	14,3	2	5,7	2	5,7
Загальні показники	78,5%		77,8%		15%		15,8%		6,5%		6,4%	

Констатувальний експеримент мав на меті з'ясувати й порівняти наявний рівень сформованості умінь образотворення учнів у експериментальній та контрольній групах. Оскільки учні обох груп були на одному рівні знань та підготовки, то за основу ми брали припущення про відносну однорідність умінь образотворення учнів обох груп.

За результатами констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи можемо зробити висновок про практичну однорідність кількісних показників учнів ЕГ та КГ, які свідчить в основному про низький рівень умінь образотворення. Аналіз отриманих даних дозволив виокремити певні закономірності прояву вмінь образотворення молодших підлітків, довів доцільність використання набору методів діагностики та дозволив розробити подальшу стратегію методики.

Формувальний етап експерименту проходив протягом навчального року та здійснювався в чотири етапи. На пізнавально-евристичному етапі, спрямованому на розвиток уміння спиратися на мистецький тезаурус щодо вербалізації (візуалізації) художніх образів, уміння застосовувати асоціації, аналогії, метафори в процесі мистецько-персоналізованої діяльності була задіяна група евристично-мотиваційних методів. На другому, емоційно-мотиваційному етапі, здійснювалося формування вміння відчувати емоційний заряд, світоглядну спрямованість мистецького твору задля подальшого втілення в художньо-творчому продукті, уміння коригувати

власний емоційний стан, взаємодіяти в процесі образотворення за допомогою групи ціннісно-персоналізованих методів. У результаті третього – комунікативно-трансформаційного (перетворювального) етапу, спостерігається прояв умінь проводити паралелі між художніми образами різних видів мистецтва та дійсністю, синтезувати нові образи, уміння інтерпретувати образність творів мистецтва у процесі мистецько-інтегрованої діяльності за умови використання групи інтерпретаційно-комунікаційних методів. Четвертий етап – рефлексивно-творчий, у ході якого формувалися вміння генерувати ідеї, що є продуктом інсайт-образотворення, уміння продукувати образність (застосовувати образні порівняння, аналогії, асоціації, метафори тощо) в навчальній діяльності та повсякденному житті, уміння співвідносити власне самовираження з контекстом загальних завдань через задіяння потенціалу групи продуктивно-образних методів.

Після проведення формувального етапу експерименту було здійснено підсумковий зріз експериментальної групи та порівняльний аналіз результатів підсумкового зрізу експериментальної та контрольної груп учнів. Результати діагностики підсумкових зрізів наводимо в гістограмі 1.

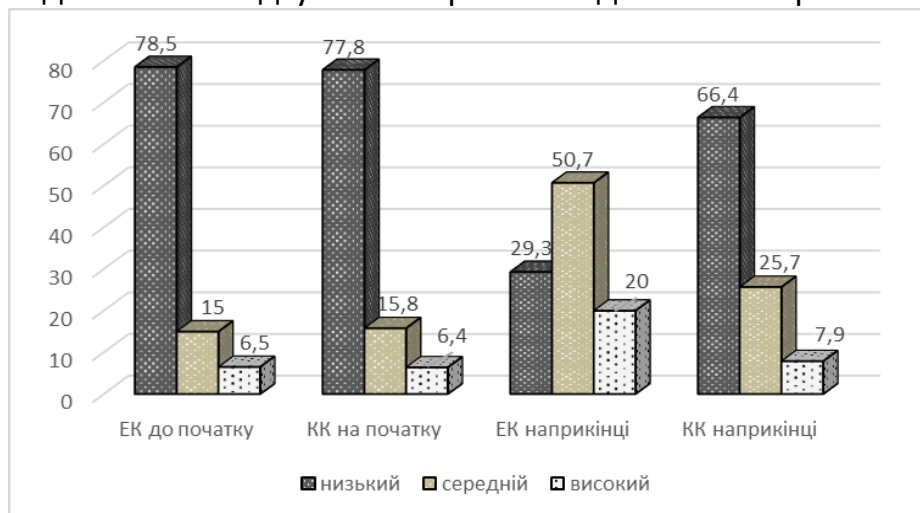


Рис. 1. Порівняльна гістограма рівня сформованості вмінь образотворення молодших підлітків контрольної та експериментальної груп.

Висновки. Отже, отримані результати переконливо свідчать про ефективність запровадженої методики формування вмінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в адаптації розробленої методики формування вмінь образотворення для учнів інших вікових категорій.

ЛІТЕРАТУРА

Батюк, Н. О. (2007). *Особливості формування художньо-образного мислення дітей засобами фольклору*. Одеса: Друк (Batiuk, N. O. (2007). *Features of formation of artistic-figurative thinking of children by means of folklore*. Odessa).

- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011, 2013 (зі змінами)*). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п> (*State standard of basic and complete general secondary education (2011, 2013 (with amendments)*). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>).
- Державний стандарт початкової загальної освіти (2018)*. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (*State standard of elementary general education (2018)*). Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/en/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>).
- Дронова, О. *Педагогічні умови розвитку образо-створення в процесі художньо-естетичного самовираження дітей 5-6 років*. Режим доступу: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dronova.pdf> (Dronova, O. *Pedagogical conditions for the development of image-creation in the process of artistic and aesthetic expression of 5-6 years old children*. Retrieved from: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Dronova.pdf>).
- Зеньковський, В. (2002). *Педагогіка*. Клин: Фонд «Християнська життя» (Zenkovskyi, V. (2002). *Pedagogy*. Kiln: Christian Life Foundation).
- Масол, Л. М. (2015). *Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання*. Харків: Друкарня Мадрид (Masol, L. M. (2015). *Artistic-pedagogical technologies in primary school: unity of education and upbringing*. Kharkiv: Madrid Printing House).
- Нова українська школа: основи стандарту освіти (2016)*. Львів. Режим доступу: <https://drive.google.com/open?id=1eMV-K7YbxbN2BstOwDPsK6NU55I1YOjJ> (*New Ukrainian School: Foundations of the Education Standard (2016)*. Lviv. Retrieved from: <https://drive.google.com/open?id=1eMV-K7YbxbN2BstOwDPsK6NU55I1YOjJ>).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України (Podalka, H. M. (2008). *Art Pedagogy (Theory and Methods of Teaching Arts)*. Kyiv: Education of Ukraine).
- Реброва, О. Є. (2011). *Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва*. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Rebrova, O. Ye. (2011). *Methodology and research methods of art pedagogy*. Kyiv: National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov).
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Rudnytska, O. P. (2005). *General and Art Pedagogy*. Ternopil: The educational book - Bogdan).
- Степанюк, К. І. (2013). *Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04)*. Бердянськ (Stepaniuk, K. I. (2013). *Formation of research skills of future elementary school teachers in the process of project activity (PhD thesis abstract)*. Berdiansk).
- Терещенко, С. В. (2018). *Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02)*. Київ. Режим доступу: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Tereschenko.pdf (Tereshchenko, S. V. (2018). *Development of teenagers' creativity at integrated music lessons (PhD thesis)*. Kyiv. Retrieved from: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.08/dis_Tereschenko.pdf).

РЕЗЮМЕ

Шатайло Наталия. Опытно-экспериментальная работа процесса формирования умений образотворения младших подростков на уроках музыкального искусства.

В статье освещены методические основы опытно-экспериментальной работы процесса формирования умений образотворения младших подростков на уроках музыкального искусства. Осуществлен выбор соответствующего инструментария для проведения каждого из этапов эксперимента: констатирующего, формирующего и итогового. Приведены критерии и показатели, методы и задачи для выявления уровня сформированности умений образотворения младших подростков. Определено методическое обеспечение и этапность процесса формирования умений образотворения младших подростков на уроках музыкального искусства. Осуществлен сравнительный анализ уровня сформированности умений образотворения младших подростков экспериментальной и контрольной группы

Ключевые слова: *опытно-экспериментальная работа, умения образотворения, младшие подростки, музыкальное искусство.*

SUMMARY

Shatailo Nataliia. Research-experimental work on the process of formation of young adolescents' skills of image creation at music lessons.

The article describes methodological foundations of experimental work on the process of forming the skills of image creation of young adolescents at music lessons. The right tools for each of the stages of the experiment: ascertaining, molding and summarizing are chosen. Criteria and indicators, effective methods and tasks to identify the level of young adolescents' skills of image creation are given. Based on the previously defined structural components and the corresponding functional features of the image creation skills, the following four criteria were distinguished: artistic-thinking, emotional-motivational, artistic-integrative, creative-activity. These criteria have been matched with relevant indicators and some empirical methods that are used to evaluate, determine and diagnose the level of education of young adolescents.

The experimental work on the formation of young adolescents' skills of image creation at music lessons was carried out for three years. The number of participants in the experiment, in the involved groups, was the same – 35 students each. In total, 105 students of 5th grade who participated in the experiment were enrolled to confirm the hypothesis of the effectiveness of the method of forming the skills of image creation.

The methodological support and the stage nature of the process of forming young adolescents' skills of image creation at musical art lessons are outlined. A comparative analysis of the level of formation of young adolescents' skills of image creation of the experimental and control group was performed. Obtained results have shown the effectiveness of the introduced methodology of forming the skills of image creation of young adolescents at music lessons.

The prospects of further research are seen in the adaptation of the developed methodology of formation of skills of image creation for students of other age categories.

Key words: *research-experimental work, image creation skills, younger adolescents, musical art.*

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.1–056.26–056.3

Тетяна Золотарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7931-2143

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/346-365

МЕТОДИКА СТИМУЛЮВАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті пропонується евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання реабілітації особистості. У даній методиці застосовуються синергетичні методи реабілітації особистості. Методика складається з шести етапів – підготовчого та п'яти основних. Протягом пропедевтичного етапу відбувається встановлення системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників реабілітаційного процесу. Методика здійснює зовнішнє та забезпечує внутрішнє управління процесом реабілітації особистості, сприяючи досягненню системи реабілітаційних цілей. Дану методику можна застосовувати для роботи з людьми з порушенням роботи аналізаторних систем, людьми з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем. У подальшому необхідно модифікувати методику для використання її в освітньому процесі осіб зі складними дефектами, порушеннями мовлення та іншими психофізичними порушеннями.

Ключові слова: синергетика, евристика, реабілітація, система «дефект», система «особистість».

Постановка проблеми. Одним із питань, які досліджує корекційна педагогіка, є проблема відновлення знань, умінь, навичок (далі – ЗУН) у спеціальному й інклюзивному освітньому процесі. ЗУН, які формуються в дітей із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) протягом навчання, є основою для їх успішного входження в сучасний інформаційно-освітній простір, ефективної соціалізації та максимальної самореалізації в доступних їм теоретико-практичних областях суспільно корисної діяльності. Проте різноманітні ПФП ускладнюють набуття дітьми міцних, точних, осмислених, гнучких і системних ЗУН. Оскільки система «дефект» (далі – «Д») дітей із ПФП має низьку швидкість саморуйнування і високу швидкість самоорганізації, а система «особистість» (далі – «О») дітей із ПФП має низьку швидкість самоорганізації і високу швидкість саморуйнування, то ЗУН дітей із ПФП потребують постійної реабілітації після будь-яких більш-менш тривалих перерв на канікули, вихідні, через хворобу тощо, а також унаслідок особливостей вибраної системи принципів, методів і засобів освіти; системи різноманітних типів занять; системи тем, змісту та цілей занять; системи внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; системи форм організації роботи на заняттях; системи помилок, які допускають діти в ході виконання

різноманітних завдань; анатомо-фізіологічних, психологічних, соціальних, типологічних та інших особливостей дітей із ПФП тощо. Крім того, з метою відновлення ЗУН замість реабілітаційних методик зазвичай використовуються абілітаційні, розвивальні, корекційні методики і навіть елементи компенсаційних та гіперкомпенсаційних методик. Але методики, які не корелюють із сутністю, структурою, етапами й системою цілей процесу прямої реабілітації в системах «О» і «Д», не спираються на синергетичні принципи освіти, містять не синергетичні, а детерміністичні методи освіти, не можуть задовольнити систему потреб дитини з ПФП у відновленні її ЗУН, і тому не здатні забезпечити ефективне зовнішнє управління внутрішнім процесом прямої реабілітації в системах «О» і «Д», які є складними, нелінійними, нерівноважними, відкритими системами, здатними до самоорганізації та саморуйнування (Золотарьова, 2016, с. 261-262).

Отже, освітня мета має містити й реабілітаційний компонент навчання і виховання. Реабілітаційна освітня мета має враховувати сутність процесу прямої реабілітації (Золотарьова, 2011, с. 74), у ході якої відбуваються такі зміни в системах «О» і «Д»: 1) розпад горизонтальних зв'язків між існуючими елементами системи «Д»: а) зона найближчого регресивного розвитку (далі – НРР) горизонтального зв'язку між елементами системи «Д»; б) зона актуального регресивного розвитку (далі – АРР) горизонтального зв'язку між елементами системи «Д»; 2) розпад вертикальних зв'язків між існуючими елементами системи «Д»: а) зона НРР вертикального зв'язку елемента системи «Д»; б) зона АРР вертикального зв'язку елемента системи «Д»; 3) відновлення вертикальних зв'язків між існуючими та щойно приєднаними (але раніше наявними) елементами системи «О»: а) зона найближчого прогресивного розвитку (далі – НРР) вертикального зв'язку раніше наявного елемента системи «О»; б) зона актуального прогресивного розвитку (далі – АРР) вертикального зв'язку раніше наявного елемента системи «О»; 4) відновлення горизонтальних зв'язків між існуючими елементами системи «О»: а) зона НРР раніше наявного горизонтального зв'язку між елементами системи «О»; б) зона АРР раніше наявного горизонтального зв'язку між елементами системи «О». Отже, реабілітація є восьмиактним процесом, який включається сам у себе кілька десятків разів, і тому є утворювальним елементом і цілеспрямованого, і стихійного компонентів цілісного реабілітаційного процесу. Між утворювальними елементами цілеспрямованої реабілітації функціонують такі зв'язки, за яких наступний восьмиактний процес не може початись доти, доки не закінчився попередній, оскільки порядок руйнування й утворення горизонтальних і вертикальних зв'язків у підсистемах систем «О» і «Д» є інваріантним. Цілеспрямований процес реабілітації є фрактальним і має здатність багаторазово повторюватися без зміни структури протягом життя людини.

Фрактальний процес – це самоподібний процес, фрагменти структури якого повністю повторюються при зміні їх масштабів через певні часові проміжки.

Реабілітаційна синергетична освітня мета полягає в тому, щоб сприяти процесу набуття системою «Д» нижчої якості внаслідок від'єднання від неї зараз наявних (раніше відсутніх) елементів та звуження і зникнення зараз наявних (раніше відсутніх) її ієрархічних рівнів та набуття системою «О» вищої якості внаслідок приєднання до неї відповідних зараз відсутніх (раніше наявних) елементів та відновлення й розширення зараз відсутніх (раніше наявних) її відповідних ієрархічних рівнів, тобто сприяти процесу зникнення помилкових і відновлення раніше наявних правильних ЗУН із конкретної навчальної дисципліни (навчальна реабілітаційна мета) і з конкретного напрямку виховання (виховна реабілітаційна мета).

Таким чином, холістичне управління процесом прямої реабілітації в системах «О» і «Д» дітей із ПФП полягає у пригніченні самоорганізації та стимулюванні саморуйнування підсистем системи «Д» і пригніченні саморуйнування та стимулюванні самоорганізації підсистем системи «О» відповідно до зон розвитку, у яких знаходяться підсистеми, та їхніх системних властивостей за прямим законом асинхронного розвитку (Золотарьова, 2010, с. 144-147). Необхідність застосування саме нелінійного зовнішнього управління внутрішнім процесом прямої реабілітації за допомогою відповідної стимулювальної методики обумовлена синергетичними характеристиками систем «О» і «Д» людини. З метою ефективного управління фрактальним процесом прямої реабілітації в системах «О» і «Д» необхідно застосовувати відповідний йому фрактальний об'єкт – методику стимулювання реабілітації особистості.

Аналіз актуальних досліджень. В основі структури евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання реабілітації особистості, лежать такі теоретико-практичні дослідження, як теорія функціональних систем П. К. Анохіна (Анохін, 1975), теорія Л. С. Виготського про зони розвитку (Виготський, 2003), принцип «завтрашньої радості» А. С. Макаренка (Макаренко, 1984, с. 397), принципи та методи синергетики й евристики (Цикін, 2005; Хуторський, 2003), гештальтпсихологія тощо. Аналіз взаємозв'язку даних розробок з евристично-синергетичною медико-психолого-педагогічною реабілітаційною та іншими методиками технології управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» проведено в попередніх публікаціях (Золотарьова, 2016, с. 243-244).

Процес реабілітації надзвичайно схожий на процес корекції, проте має свої важливі відмінності (Золотарьова, 2010, с. 217-218). Раніше ми опублікували евристично-синергетичну медико-психолого-педагогічну методику стимулювання корекції порушень (Золотарьова, 2017, с. 87-96). Однак, у зв'язку з новими дослідженнями (Золотарьова, 2017, с. 257-259) все ж виникає необхідність висвітлити й евристично-синергетичну медико-

психолого-педагогічну методику стимулювання реабілітації особистості. Кореляція між корекційною та реабілітаційною методиками така сама, як і між процесами корекції та реабілітації. Дані методики разом із абілітаційною, розвивальною, компенсаційною й гіперкомпенсаційною методиками є складовими евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної технології управління вертикальними процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації й гіперкомпенсації у системах «О» і «Д» (Золотарьова, 2012, с. 96-97).

Метою статті є висвітлення евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної методики стимулювання реабілітації особистості.

Методи дослідження. У статті застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) та евристично-синергетична методологія дослідження (елементи синергетичної теорії: теорія самоорганізації, теорія складностей, теорія катастроф, теорія біфуркацій, теорія флуктуацій, теорія фракталів тощо; принципи синергетики: принцип складності, принцип підпорядкування, принцип кооперативності й когерентності, принцип відкритості та нерівноважності, принцип нелінійності, принцип становлення, принцип діалогічності, принцип подвійності, принцип фрактальності тощо; принципи евристики: принцип особистісного цілепокладання учня, принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип продуктивності освіти, принцип первинності освітньої продукції учня, принцип ситуативності навчання, принцип освітньої рефлексії тощо; синергетичні методи: модифікація лінійної реабілітаційної ситуації в нелінійну, нелінійний реабілітаційний діалог, пробуджуюча реабілітація, гештальтреабілітація, самореабілітація, реабілітація як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

Виклад основного матеріалу. Евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання реабілітації особистості є системою питань і складається з синергетичних методів стимулювання реабілітації особистості, сутність яких було визначено раніше (Золотарьова, 2011, с. 74-75). Кожен метод стимулювання реабілітації системи «О» (нелінійний реабілітаційний діалог, пробуджуюча реабілітація, гештальтреабілітація, самореабілітація, реабілітація як фазовий перехід) об'єднує п'ять великих прийомів стимулювання реабілітації системи «О» (їх назви співпадають із назвами методів), кожен із яких містить по чотири малих прийоми стимулювання реабілітації системи «О» (прийом співпраці, прийом установлення взаємно однозначної відповідності, прийом вибору, прийом встановлення ієрархії). Малі прийоми стимулювання реабілітації системи «О»

поділені на групи відповідно до структури дефекту, визначеної Л. С. Виготським. Кожна група малих прийомів складається з чотирьох частин (роль учителя в прийомі для себе та для учня, роль учня в прийомі для себе та для вчителя; під поняттям «учитель» ми розуміємо людину, яка має вищий рівень розвитку певних підсистем ЗУН, а під поняттям «учень» – людину, яка має нижчий рівень розвитку відповідних підсистем ЗУН), кожна з яких складається з додаткових питань. Питання стимулює людину до постановки реабілітаційної мети, попереджає некоректну її постановку, надає певного напрямку хаотичним прагненням щодо її досягнення. Кожне питання методики стимулювання реабілітації системи «О» має індивідуальну якісну та кількісну характеристику, залежно від якої воно є провідною, основною чи другорядною істотною ознакою (параметром) методики та керує різними рівнями її функціонування. Крім того, всі питання реабілітаційної методики є факторами морфогенезу (приєднання елементів та утворення макроскопічної структури) для системи «О» та факторами морфодеструкції (від'єднання елементів та руйнування макроскопічної структури) для системи «Д».

Мета реабілітаційної методики складається з цілей усіх методів, які до неї входять, отже, у методики стільки цілей, скільки методів до неї входить (5 методів). Мета кожного методу стимулювання реабілітації системи «О» складається з цілей усіх великих прийомів, які до нього входять, отже в кожного методу стільки цілей, скільки великих прийомів до нього входить (5 великих прийомів). Мета кожного великого прийому стимулювання реабілітації системи «О» складається з цілей усіх малих прийомів, які до нього входять, отже в кожного великого прийому стільки цілей, скільки малих прийомів у нього входить (4 малих прийоми). Мета кожного малого прийому стимулювання реабілітації системи «О» складається з цілей усіх додаткових питань, які до нього входять, отже, у кожного малого прийому стільки цілей, скільки додаткових питань до нього входить (у кожному малому прийомі різна кількість додаткових питань).

Евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання реабілітації особистості має фрактальну структуру, оскільки: 1) послідовність синергетичних методів і прийомів у реабілітаційній методиці залишається постійною незалежно від особливостей систем «О» і «Д», у яких відбувається процес прямої реабілітації; 2) мета цілеспрямованого реабілітаційного впливу залишається постійною незалежно від масштабів його реалізації – використання питань різних рівнів підпорядкування.

Фрактальна структура реабілітаційної методики природним чином інтегрує дедуктивні й індуктивні способи роботи з системами «О» і «Д» (оскільки базується на принципах «від загального до часткового» і «від часткового до загального», «від абстрактного до конкретного» і «від конкретного до абстрактного», «від теорії до практики» і «від практики до

теорії»), стимулюючи саморуйнування горизонтальних ієрархічних рівнів системи «Д» і самоорганізацію горизонтальних ієрархічних рівнів системи «О» людини як від периферії до центру, так і від центру до периферії, і тому допомагає їй самостійно вибрати такий рівень узагальнення інформації, який необхідний на кожному конкретному етапі роботи. Ступінь «згорнутості-розгорнутості» інструкцій до роботи залежить від рівнів розвитку систем «О» і «Д», отже, величина однієї «порції» навчального чи виховного матеріалу містить таку кількість інформації, яку людина може засвоїти за вибраний проміжок часу. У результаті використання реабілітаційної методики долається не тільки головна проблема, але і дрібні проблеми, що включаються в неї за принципом підпорядкування, чим досягається головна і проміжні реабілітаційні цілі, задовольняючи головну і проміжні потреби людини в реабілітації певних підсистем її системи «О». Методика стимулювання реабілітації системи «О» передбачає подачу матеріалу як на високому (елементів ЗУН менше, вони складніші), так і на середньому (кількість елементів ЗУН середня, вони середньої складності) або низькому (елементів ЗУН більше, вони простіші) рівнях узагальнення інформації. Різні рівні узагальнення матеріалу необхідні, щоби скласти індивідуальну програму реабілітаційної роботи, яка точно відповідає рівню розвитку систем «О» і «Д» та ієрархічно побудованій системі потреб кожної конкретної людини в реабілітації певних підсистем її системи «О».

Фрактальна структура методики сприяє формуванню в людини потреби в постановці багатокомпонентної системи цілей, становленню вміння ділити головну реабілітаційну навчальну чи реабілітаційну виховну мету та відповідну їй головну потребу в ЗУН з певної навчальної дисципліни чи певного напрямку виховання на часткові цілі та відповідні їм дрібніші потреби все меншого й меншого порядку (за методами, прийомами і додатковими питаннями методики), а також становленню вміння використовувати фрактальне (підпорядковуюче) структурування навчального чи виховного матеріалу. Структурований таким чином матеріал забезпечує систематичне послідовно-паралельне повторення пройденого в нових зв'язках і умовах, а це сприяє більш ефективному засвоєнню інформації.

Отже, унаслідок застосування фрактальної методики управління процесом реабілітації він із восьмиактного перетворюється на багатоактний процес у просторово-часовому відношенні, оскільки містять велику кількість реабілітаційних процесів різних масштабів, що відображає ієрархічний принцип побудови реабілітації в ієрархічно побудованих системах «О» і «Д». Під час повторення реабілітації в межах будь-якої пари відповідних систем «О» і «Д» система синергетичних методів реабілітації забезпечує самоподібність процесу реабілітації: 1) у просторі ззовні (взаємний вплив однієї людини на іншу) і зсередини (вплив людини на себе); 2) у часі (коли б не застосовували реабілітацію – вчора, сьогодні, завтра – зберігається

просторова структура внутрішнього та зовнішнього застосування прийомів реабілітації та сутність відповіді систем «О» і «Д» на вплив). При зміні масштабу цілеспрямованого реабілітаційного процесу завдяки стимулюванню його за допомогою методів та прийомів різних рівнів узагальнення порядок зміни системних властивостей систем «О» і «Д» та структура керівного реабілітаційного впливу залишаються інваріантними.

Таким чином, фрактальність методики стимулювання реабілітації особистості враховує фрактальність процесу реабілітації та фрактальність системи цілей у задоволенні системи потреб людини в реабілітації підсистем її системи «О».

Евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання реабілітації особистості складається з підготовчого та п'яти основних етапів. Проаналізуємо роботу на кожному з них.

Протягом **підготовчого етапу** відбувається налаштування на реабілітаційну роботу учасників освітнього процесу й *модифікація лінійної реабілітаційної ситуації в нелінійну*. На даному етапі застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної реабілітаційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу й досягнення результату: 1) активної участі у створенні атмосфери взаємної довіри учасників реабілітаційного процесу через зміну системи морфогенів, які знаходяться в освітньому середовищі; 2) створення обстановочної аферентації для підсистеми А системи «Д» і підсистеми А системи «О» – установа системи взаємозв'язків між активними підсистемами першої сигнальної системи учасників реабілітаційного процесу.

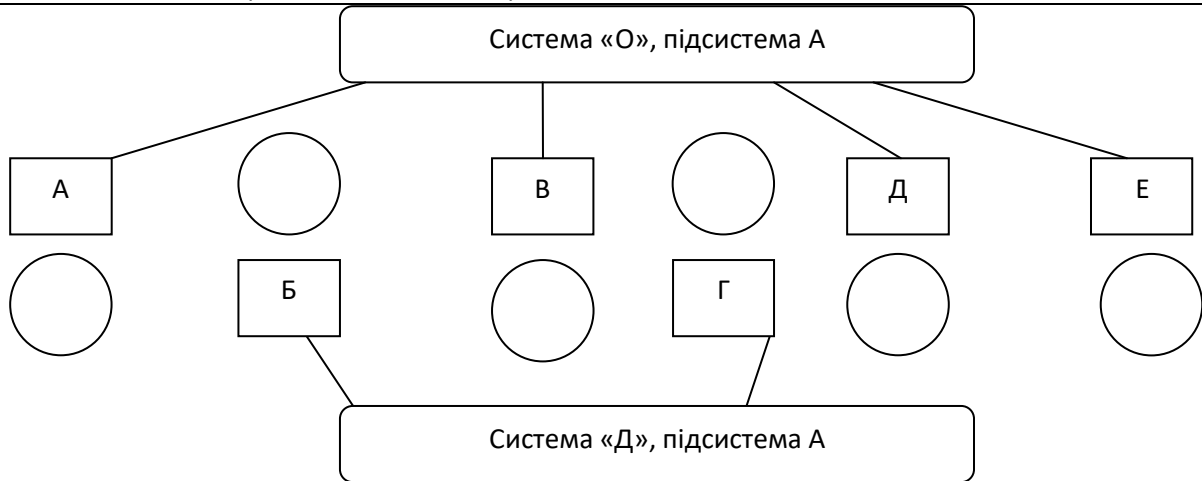
Протягом **першого етапу** застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної реабілітаційної методики відбувається *нелінійний реабілітаційний діалог* між учасниками реабілітаційного процесу (таблиця 1).

Таблиця 1

Планування й самоконтроль здійснення процесу і досягнення результату реабілітації особистості на першому етапі застосування методики

Робота з системою «дефект»	Робота з системою «особистість»
Виявити підсистему, яка є пусковою аферентацією процесів у системі «Д», – домінуючу (актуальну, яка найбільше турбує людину) підсистему А системи «Д» і співвідноситься з підсистемою А системи «О»	Виявити підсистему, яка є пусковою аферентацією процесів у системі «О», – підсистему А системи «О», яка співвідноситься з підсистемою А системи «Д»
Охарактеризувати перше Я-реальне системи «Д» – зараз більш розвинену (раніше менш розвинену) підсистему А системи «Д», яка має високий, середній або низький рівень розвитку, знаходиться в зоні АПР	Охарактеризувати перше Я-реальне підсистем системи «О» – зараз менш розвинену (раніше більш розвинену) підсистему А системи «О», яка має низький, середній або високий (але не 100 %) рівень розвитку, знаходиться в зоні АПР

Установити співвідношення, відповідність, взаємозв'язок і взаємозалежність підсистеми А системи «Д» і підсистеми А системи «О», тобто кореляцію зараз відсутніх (раніше наявних) елементів підсистеми А системи «О», які необхідно приєднати до неї, та зараз наявних (раніше відсутніх) елементів підсистеми А системи «Д», які необхідно від'єднати від неї (схема 1, таблиця 2)



Буквами у квадратах позначені наявні елементи відповідних підсистем А в системах «О» і «Д», а кругами показано відсутність елементів у відповідних підсистемах А даних систем

Схема 1. Відповідність систем «О» і «Д»

Таблиця 2

Співвідношення систем «О» і «Д»

Система «О»	Система «Д»
Наявні елементи підсистеми А: а, в, д, е	Відсутні елементи підсистеми А: а, в, д, е
Відсутні елементи підсистеми А: б, г	Наявні елементи підсистеми А: б, г

Протягом **другого етапу** застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної реабілітаційної методики головним методом роботи є пробуджуюча реабілітація підсистеми А системи «О» учасників реабілітаційного процесу, яка співвідноситься з домінантною підсистемою А системи «Д» (таблиця 3).

Таблиця 3

Планування й самоконтроль здійснення процесу та досягнення результату реабілітації особистості на другому етапі застосування методики

Робота з системою «дефект»	Робота з системою «особистість»
Виявити інші підсистеми Б, В, Г тощо системи «Д», які найчастіше об'єднуються з підсистемою А системи «Д» у дисипативну функціональну структуру, і мають нижчі рівні розвитку, ніж підсистема А системи «Д»	Виявити інші підсистеми Б, В, Г тощо системи «О», які найчастіше об'єднуються з підсистемою А системи «О» у дисипативну функціональну структуру, і мають вищі рівні розвитку, ніж підсистема А системи «О»

Виявити такі горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», які мають достатньо високий, на думку людини, рівень розвитку	Виявити такі горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий, на думку людини, рівень розвитку
Охарактеризувати перше Я-реальне горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», які мають достатньо високий рівень розвитку, знаходяться в зоні АПР	Охарактеризувати перше Я-реальне горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», які мають недостатньо високий рівень розвитку, знаходяться в зоні АРР
Стимулювати виникнення в людини потреби у відсутності зараз наявних (раніше відсутніх) елементів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»	Стимулювати виникнення в людини потреби в наявності зараз відсутніх (раніше наявних) елементів підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»
Стимулювати виникнення в людини потреби у відсутності зараз наявних (раніше відсутніх) вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»	Стимулювати виникнення в людини потреби у наявності зараз відсутніх (раніше наявних) вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»
Активізувати елементи останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»	Активізувати елементи попереднього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»
Активізувати останні рівні розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми)	Активізувати останні рівні розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми)

Головний метод **третього етапу** – *гештальтреабілітація* – дозволяє здійснювати аферентний синтез підсистем системи «О», активованих на попередньому етапі роботи. На третьому етапі застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної реабілітаційної методики робота полягає у плануванні й самоконтролі здійснення процесу та досягнення результату пригадування синестезичного образу себе до від'єднання зараз відсутніх (раніше наявних) елементів підсистеми А системи «О» та до приєднання відповідних їм зараз наявних (раніше відсутніх) елементів підсистеми А системи «Д», тобто синестезичного образу себе з нижчим рівнем розвитку зараз більш розвиненої (раніше менш розвиненої) підсистеми А системи «Д» та з вищим рівнем розвитку відповідної їй зараз менш розвиненої (раніше більш розвиненої) підсистеми А системи «О», яка зараз частково відсутня. Отже, синестезичний образ себе кожного учасника реабілітаційного процесу повинен містити процес і результат утворення системи образів (таблиці 4 і 5).

Таблиця 4

Система образів, з яких складається синестезичний образ себе кожного учасника реабілітаційного процесу

Робота з системою «дефект»	Робота з системою «особистість»
Образи зараз наявних (раніше відсутніх) елементів останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д», які необхідно від'єднати від даних підсистем	Образи зараз відсутніх (раніше наявних) елементів наступного рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», які необхідно приєднати до даних підсистем
Образи зараз наявних (раніше відсутніх) вертикальних зв'язків між елементами останнього та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»	Образи зараз відсутніх (раніше наявних) вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»
Образи підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» з від'єднаними елементами останнього рівня розвитку даних підсистем	Образи підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» з приєднаними елементами наступного рівня розвитку даних підсистем
Образи останніх (найвищих рівнів розвитку) горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми)	Образи останніх (найвищих рівнів розвитку) горизонтальних зв'язків між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми)
Образи попередніх горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»	Образи раніше наявних горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»
Образи підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д», між якими зникли найпізніше утворені (останні) горизонтальні зв'язки	Образи підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О», між якими відновились раніше наявні горизонтальні зв'язки
Образи співвідношення, відповідності, взаємозв'язку і взаємозалежності підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» і підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»	

Відсутні елементи підсистеми А системи «О» можна пригадати, визначивши елементи, протилежні елементам виявленої підсистеми А системи «Д». Але спочатку необхідно пригадати окремі образи відсутніх елементів та інтегративний образ всієї підсистеми А системи «О», яка містить ці елементи. Якщо є синестезичний образ підсистеми А системи «Д», можна використати його для пригадування протилежного образу підсистеми А системи «О». Оскільки швидкість самоорганізації образу підсистеми А системи «О» набагато вища, ніж у реальної підсистеми А системи «О», то синестезичний образ себе («я – після успішного виконання непосильної зараз роботи»), пригадається раніше, ніж приєднуються відповідні елементи до реальної підсистеми А системи «О». Щоб стимулювати самоорганізацію раніше наявної (чи вже наявної, але недостатньо розвиненої) підсистеми синестезичного образу себе, можна

спиратися на інші сформовані підсистеми першої сигнальної системи особистості, використовуючи обхідні шляхи. Необхідно стимулювати виникнення в людини потреби в наявності названих образів.

Таблиця 5

Акцептори проміжного та остаточного результатів прямої реабілітації в системах «О» і «Д»

Акцептором проміжного результату прямої реабілітації в підсистемах систем «О» і «Д» є:	
підсистема пригаданого образу зони НРР попереднього (нижчого) рівня розвитку підсистеми А системи «Д» (перше Я-ідеальне системи «Д»)	підсистема пригаданого образу зони НРР наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О» (перше Я-ідеальне системи «О»)
Акцептором остаточного результату прямої реабілітації в підсистемах систем «О» і «Д» є:	
підсистема пригаданого образу зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку підсистеми А системи «Д» (друге Я-ідеальне системи «Д»)	підсистема пригаданого образу зони АРР наступного (вищого) рівня розвитку підсистеми А системи «О» (друге Я-ідеальне системи «О»)
Акцептором проміжного результату саморуїнування горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «Д» є підсистема пригаданого образу зони НРР попереднього (нижчого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» (перше Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків)	Акцептором проміжного результату самоорганізації горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «О» є підсистема пригаданого образу зони НРР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (перше Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків)
Акцептором остаточного результату саморуїнування горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «Д» є підсистема пригаданого образу зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» (друге Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків)	Акцептором остаточного результату самоорганізації горизонтальних зв'язків між підсистемами системи «О» є підсистема пригаданого образу зони АРР наступного (вищого) рівня розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» (друге Я-ідеальне реальних названих горизонтальних зв'язків)

Протягом **четвертого етапу** застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної реабілітаційної методики відбувається *самореабілітація* недостатньо розвинених підсистем системи «О» учасників реабілітаційного процесу (таблиця 6).

Таблиця 6

Планування й самоконтроль здійснення процесу та досягнення результату реабілітації особистості на четвертому етапі застосування методики

Робота з системою «дефект»	Робота з системою «особистість»
1. Ухвалити рішення про спосіб співвідношення, відповідності, взаємозв'язку і взаємозалежності підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» і підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»:	досягнення проміжного результату зміни
від'єднання зараз наявних (раніше відсутніх) елементів останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона НРР)	приєднання зараз відсутніх (раніше наявних) елементів наступного рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона НРР)
руйнування зараз наявних (раніше відсутніх) вертикальних зв'язків між елементами останнього та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона НРР)	відновлення зараз відсутніх (раніше наявних) вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона НРР)
руйнування зараз наявних (раніше відсутніх) горизонтальних зв'язків (зона НРР) між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми)	відновлення зараз відсутніх (раніше наявних) горизонтальних зв'язків (зона НРР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми)
2. Вибрати програму дій:	
визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистеми А системи «Д» від зони АРР до зони НРР	визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистеми А системи «О» від зони АРР до зони НРР
визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» від зони АРР до зони НРР	визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» від зони АРР до зони НРР
3. Викликати пряме реабілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «Д», що проявляється як виникнення в людини бажання досягти зони НРР попереднього (нижчого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»	3. Викликати пряме реабілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення в людини бажання досягти зони НРР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»
4. Забезпечити реагування підсистеми А системи «Д» на прямий реабілітаційний вплив саморуйнуванням підсистеми А системи «Д» до досягнення нею зони НРР попереднього (нижчого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку підсистеми А системи «Д», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «Д» від зони АРР до зони НРР	4. Забезпечити реагування підсистеми А системи «О» на прямий реабілітаційний вплив самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони НРР наступного (вищого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «О» від зони АРР до зони НРР
5. Забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» на прямий реабілітаційний вплив саморуйнуванням горизонтальних зв'язків між названими	5. Забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» на прямий реабілітаційний вплив самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими

підсистемами до досягнення даними зв'язками зони НРР попереднього (нижчого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони АРР до зони НРР	підсистемами до досягнення даними зв'язками зони НРР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони АРР до зони НРР
6. Досягти запланованих параметрів проміжного результату прямої реабілітаційної діяльності, тобто таких характеристик систем «О» і «Д», як:	
другого Я-реального підсистем системи «Д»: у результаті прямої реабілітаційної роботи підсистема А системи «Д» має нестабільно від'єднані елементи, попередній (нижчий) рівень розвитку і знаходиться в зоні НРР	другого Я-реального підсистем системи «О»: у результаті прямої реабілітаційної роботи підсистема А системи «О» має нестабільно приєднані елементи, наступний (вищий) рівень розвитку і знаходиться в зоні НРР
другого Я-реального горизонтальних зв'язків системи «Д»: у результаті прямої реабілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» мають попередні (нижчі) рівні розвитку, знаходяться в зоні НРР, є нестабільними	другого Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті прямої реабілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» мають наступні (вищі) рівні розвитку, знаходяться в зоні НРР, є нестабільними
7. Забезпечити діяльність рецепторів проміжного результату прямої реабілітації, якими є:	
нижчі рівні розвитку підсистем А системи «Д» і підсистем Б, В, Г тощо системи «Д», з'єднаних між собою нижчими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків	вищі рівні розвитку підсистем А системи «О» і підсистем Б, В, Г тощо системи «О», з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків
8. Реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «Д» за допомогою руйнування вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації:	
від другого Я-реального (нестабільно менш розвиненої підсистем А системи «Д») до першого Я-ідеального (образу реальної нестабільно менш розвиненої підсистем А системи «Д»)	від другого Я-реального (нестабільно більш розвиненої підсистем А системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальної нестабільно більш розвиненої підсистем А системи «О»)
від другого Я-реального (нестабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д») до першого Я-ідеального (образу реальних нестабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»)	від другого Я-реального (нестабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до першого Я-ідеального (образу реальних нестабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»)

Під час етапу самореабілітації відбуваються оборотні зміни системних властивостей систем «О» і «Д» (таблиця 7).

Таблиця 7

**Зміни системних властивостей систем «О» і «Д»
під час реалізації етапу «самореабілітація»**

Система «Д»	Кореляція процесів	Система «О»	
Зона АПР підсистеми А системи «Д»	Процеси можуть протікати і одночасно, і в різний час	Відсутня або недостатньо розвинена підсистема системи «О»	Зона НПР образу підсистеми А системи «О»
Зона НПР підсистеми А системи «Д»	Процеси протікають когерентно	Зона НПР підсистеми А системи «О»	Зона АПР образу підсистеми А системи «О»

Протягом **п'ятого етапу** застосування евристично-синергетичної медико-психолого-педагогічної реабілітаційної методики здійснюється *реабілітація як фазовий перехід* відповідних підсистем А систем «О» і «Д» учасників реабілітаційного процесу (таблиця 8).

Таблиця 8

Планування й самоконтроль здійснення процесу та досягнення результату реабілітації особистості на першому етапі застосування методики

Робота з системою «дефект»	Робота з системою «особистість»
1. Ухвалити рішення про спосіб досягнення остаточного результату зміни співвідношення, відповідності, взаємозв'язку і взаємозалежності підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» і підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»:	
від'єднання зараз наявних (раніше відсутніх) елементів останнього рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона АПР)	приєднання зараз відсутніх (раніше наявних) елементів наступного рівня розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона АПР)
руйнування зараз наявних (раніше відсутніх) вертикальних зв'язків між елементами останнього та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» (зона АПР)	відновлення зараз відсутніх (раніше наявних) вертикальних зв'язків між елементами наступного та попереднього рівнів розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» (зона АПР)
руйнування зараз наявних (раніше відсутніх) горизонтальних зв'язків (зона АПР) між підсистемою А системи «Д» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «Д» (додаткові підсистеми)	відновлення зараз відсутніх (раніше наявних) горизонтальних зв'язків (зона АПР) між підсистемою А системи «О» (головна підсистема) й підсистемами Б, В, Г тощо системи «О» (додаткові підсистеми)
2. Вибрати програму дій:	
визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистеми А системи «Д» від зони НПР до зони АПР	визначити шлях переходу (спосіб використання) підсистеми А системи «О» від зони НПР до зони АПР
визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків	визначити шлях переходу (спосіб використання) горизонтальних зв'язків

між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д» від зони НРР до зони АРР	між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О» від зони НРР до зони АРР
3. Викликати пряме реабілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «Д», що проявляється як виникнення в людини бажання досягти зони АРР попереднього (нижчого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д»	3. Викликати пряме реабілітаційне еферентне збудження в підсистемах А, Б, В, Г тощо системи «О», що проявляється як виникнення в людини бажання досягти зони АРР наступного (вищого) рівня розвитку: а) підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»; б) горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О»
4. Забезпечити реагування підсистеми А системи «Д» на прямий реабілітаційний вплив саморуйнуванням підсистеми А системи «Д» до досягнення нею зони АРР попереднього (нижчого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку підсистеми А системи «Д», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «Д» від зони НРР до зони АРР	4. Забезпечити реагування підсистеми А системи «О» на прямий реабілітаційний вплив самоорганізацією підсистеми А системи «О» до досягнення нею зони АРР наступного (вищого) рівня її розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку підсистеми А системи «О», здійснювати процес переходу підсистеми А системи «О» від зони НРР до зони АРР
5. Забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д» на прямий реабілітаційний вплив саморуйнуванням горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони АРР попереднього (нижчого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з нижчим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «Д», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони НРР до зони АРР	5. Забезпечити реагування підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О» на прямий реабілітаційний вплив самоорганізацією горизонтальних зв'язків між названими підсистемами до досягнення даними зв'язками зони АРР наступного (вищого) рівня їх розвитку: використовуючи як аттрактор пригаданий синестезичний образ себе з вищим рівнем розвитку горизонтальних зв'язків між підсистемами А, Б, В, Г тощо системи «О», здійснювати процес переходу горизонтальних зв'язків між названими підсистемами від зони НРР до зони АРР
6. Досягти запланованих параметрів остаточного результату прямої реабілітаційної діяльності, тобто таких характеристик систем «О» і «Д», як:	
третього Я-реального підсистем системи «Д»: у результаті прямої реабілітаційної роботи підсистема А системи «Д» має стабільно від'єднані елементи, той же рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходиться в зоні АРР	третього Я-реального підсистем системи «О»: у результаті прямої реабілітаційної роботи підсистема А системи «О» має стабільно приєднані елементи, той же рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходиться в зоні АРР
третього Я-реального горизонтальних зв'язків системи «Д»: у результаті прямої реабілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А,	третього Я-реального горизонтальних зв'язків системи «О»: у результаті прямої реабілітаційної роботи горизонтальні зв'язки між підсистемами А,

Б, В, Г тощо системи «Д» мають той самий рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходяться в зоні АРР, є стабільними	Б, В, Г тощо системи «О» мають той же рівень розвитку, що й на попередньому етапі, знаходяться в зоні АПР, є стабільними
7. Забезпечити діяльність рецепторів остаточного результату прямої реабілітації, якими є:	
нижчі рівні розвитку підсистеми А системи «Д» і підсистем Б, В, Г тощо системи «Д», з'єднаних між собою нижчими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків	вищі рівні розвитку підсистеми А системи «О» і підсистем Б, В, Г тощо системи «О», з'єднаних між собою вищими рівнями розвитку горизонтальних зв'язків
8. Реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «Д» за допомогою руйнування вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації:	8. Реалізувати зворотний зв'язок між підсистемами системи «О» за допомогою утворення вищих рівнів розвитку горизонтальних зв'язків забезпечити перехід інформації:
від третього Я-реального (стабільно менш розвиненої підсистеми А системи «Д») до другого Я-ідеального (образу реальної стабільно менш розвиненої підсистеми А системи «Д»)	від третього Я-реального (стабільно більш розвиненої підсистеми А системи «О») до другого Я-ідеального (образу стабільно більш розвиненої підсистеми А системи «О»)
від третього Я-реального (стабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільних горизонтальних зв'язків між нижчими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «Д»)	від третього Я-реального (стабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О») до другого Я-ідеального (образу реальних стабільних горизонтальних зв'язків між більш високими рівнями розвитку підсистем А, Б, В, Г тощо системи «О»)

Для того, щоб зміни системних властивостей цих систем набули необоротного характеру (таблиця 9), необхідно застосувати п'ятий метод (і великий прийом) «реабілітація як фазовий перехід». Проте без закріплення ефект реабілітації зникає дуже швидко, і дефект повертається з новою силою.

Таблиця 9

Зміни системних властивостей систем «О» і «Д» під час реалізації етапу «реабілітація як фазовий перехід»

Система «Д»	Кореляція процесів		Система «О»	
Зона НРР підсистеми А системи «Д»	Процеси протікають когерентно		Зона НРР підсистеми А системи «О»	Зона АПР образу підсистеми А системи «О»
Зона АРР підсистеми А системи «Д»	З'являється пізніше	З'являється раніше	Зона АПР підсистеми А системи «О»	Зона АПР образу підсистеми А системи «О»

Отже, евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання реабілітації підсистем системи «О» має такі характеристики: 1) сутність реабілітаційної методики корелює із сутністю процесу прямої реабілітації; 2) структура реабілітаційної методики корелює зі структурою процесу прямої реабілітації; 3) реабілітаційна методика базується на принципах, аналогічних принципам самоорганізації та саморуйнування в системах «О» і «Д» людини в ході процесу прямої реабілітації; 4) методи реабілітаційної методики є способами реалізації процесу прямої реабілітації; 5) етапи реабілітаційної методики корелюють з етапами процесу прямої реабілітації; 6) система цілей і бажаних результатів реабілітаційної методики співпадає з системою цілей і бажаних результатів процесу прямої реабілітації; 7) реабілітаційна методика відповідає системі потреб людини в реабілітації підсистем системи «О» тощо. Методика з названими характеристиками здатна ефективно здійснювати зовнішнє та забезпечувати внутрішнє управління процесом прямої реабілітації в системах «О» і «Д».

Висновки. Таким чином, евристично-синергетична медико-психолого-педагогічна методика стимулювання реабілітації особистості пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «Д» і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію біологічної, психологічної та соціальної підсистем системи «О», сприяючи міцному закріпленню нових емерджентних якостей біологічної, психологічної та соціальної складових систем «О» і «Д» і досягненню системи реабілітаційних цілей. Унаслідок застосування запропонованої методики стимулювання реабілітації особистості поступово зростає швидкість саморуйнування і знижується швидкість самоорганізації системи помилкових ЗУН, а також знижується швидкість саморуйнування і зростає швидкість самоорганізації системи помилкових ЗУН дітей із ПФП, що сприяє самореалізації та підвищує якість соціалізації. Фрактальна структура реабілітаційної методики допомагає швидко оволодіти алгоритмом здійснення відповідного процесу, оскільки внаслідок багаторазового повторення однотипних дій у людини виробляється навичка самостійного своєчасного пошуку та виправлення помилкових ЗУН із певної навчальної дисципліни чи певного напрямку виховання, не допускаючи перетворення їх на цілісну систему. У педагогів з'являється можливість планувати і проектувати освітнє середовище та його параметри для більш точного і прицільного впливу на кожного учасника освітнього процесу.

Дану методику можна застосовувати для роботи з людьми з порушенням роботи аналізаторних систем, з людьми з легкою розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем; у модифікованому вигляді методика може бути використана в освітньому процесі осіб з іншими ПФП.

Перспективи подальших розвідок. У подальшому необхідно модифікувати евристично-синергетичну медико-психолого-педагогічну методику стимулювання реабілітації особистості для використання її в освітньому процесі осіб зі складними дефектами, порушеннями мовлення та іншими ПФП.

ЛІТЕРАТУРА

- Анохин, П. К. (1975). *Очерки по физиологии функциональных систем*. Москва: Медицина (Anokhin, P. K. (1975). *Features on physiology of the functional systems*. Moscow: Medicine).
- Выготский, Л. С. (2003). *Основы дефектологии*. Санкт-Петербург: Лань (Vyhotskyi, L. S. (2003). *Foundations of defectology*. Saint Petersburg).
- Золотарьова, Т. В. (2016). Вплив детерміністичної наукової освітньої парадигми на співвідношення систем «особистість» і «дефект» молодших школярів із ДЦП. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9, 247-264 (Zolotariova, T. V. (2016). The influence of deterministic scientific educational paradigm on correlation of systems "personality" and "defect" of pupils of junior forms with child's cerebral paralysis. *Pedagogic sciences: theory, history, innovation technologies*, 9, 247-264).
- Золотарьова, Т. В. (2010). Кореляція вертикальних процесів у системах «особистість» і «дефект» у дітей з психофізичними порушеннями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 128-150 (Zolotariova, T. V. (2010). Correlation of vertical processes in systems "personality" and "defect" of children with psychophysical disorders. *Pedagogic sciences: theory, history, innovation technologies*, 8, 128-150).
- Золотарьова, Т. В. (2017). Методика стимулювання корекції порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 9, т. 1, 83-97 (Zolotariova, T. V. (2017). Method of stimulation of correction of disorders. *Actual problems of the correctional education (pedagogical sciences)*, 9, vol. 1, 83-97).
- Золотарьова, Т. В. (2016). Пізнавально-творча самореалізація молодших школярів із ДЦП і стан сформованості їх емоцій, волі, інтересів, потреб, цілей, мотивів і мотивації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8, 241-263 (Zolotariova, T. V. (2016). Cognitive-creative self-realization of pupils of junior forms with child's cerebral palsy and level of development of their emotions, will, interests, necessities, aims, motives and motivations. *Pedagogic sciences: theory, history, innovation technologies*, 8, 241-263).
- Золотарьова, Т. В. (2010). Прямі та обернені процеси між системами «особистість» і «дефект» у дітей з психофізичними порушеннями. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*, 210-222 (Zolotariova, T. V. (2010). Straight and reverse processes between systems «personality» and «defect» of children with psychophysical disorders. *Contemporary problems of the speech therapy and rehabilitation*, 210-222).
- Золотарьова, Т. В. (2017). Синергетична освітня мета. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*, ч. 2, 255-259 (Zolotariova, T. V. (2017). Synergetical educational purpose. *Educational innovations: philosophy, psychology, pedagogic*, vol. 2, 255-259).
- Золотарьова, Т. В. (2011). Синергетичні методи корекційної педагогіки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 19, 73-77 (Zolotaryova, T. V. (2011). Synergetic methods of correctional pedagogics. *Scientific magazine of NPU named after M. P. Dragomanov*, 19, 73-77).

- Золотарьова, Т. В. (2012). Утворення функціональних систем під час застосування синергетичної технології управління вертикальними процесами у системах «особистість» і «дефект». *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 17, Ч. 1, 95-103 (Zolotariova, T. V. (2012). Formation of functional systems while using synergetical technology of management of vertical processes in systems "personality" and "defect". *Collections of scientific papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohiienko National University*, 17, v. 1, 95-103).
- Макаренко, А. С. (1984). *Педагогические сочинения: в 8-ми т., 3 т.* Москва: Педагогика (Makarenko, A. S. (1984). *The pedagogical works in eight volumes, 3 v.* Moscow: Pedagogics).
- Хуторской, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения.* Москва: МГУ (Hutorskoi, A. V. (2003). *Didactic heuristic. Theory and technology of the creative teaching.* Moscow: MSU).
- Цикин, В. А., Брижатый, А. В. (2005). *Синергетика и образование: новые подходы.* Сумы: СумГПУ (Tsikin, V. A., Brizhatyi, A. V. (2005). *Synergetics and education: new approaches.* Sumy: Sumy SPU).

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Татьяна. Методика стимулирования реабилитации личности.

В статье предлагается эвристико-синергетическая медико-психолого-педагогическая методика стимулирования реабилитации личности. В данной методике применяются синергетические методы реабилитации личности. Методика состоит из шести этапов – подготовительного и пяти основных. В ходе пропедевтического этапа происходит установление системы взаимосвязей между активными подсистемами первой сигнальной системы участников реабилитационного процесса. Методика осуществляет внешнее и обеспечивает внутреннее управление процессом реабилитации личности, способствуя достижению системы реабилитационных целей. Данную методику можно применять для работы с людьми с нарушениями работы анализаторных систем, с лёгкой умственной отсталостью, задержкой психического развития, детским церебральным параличом. В дальнейшем необходимо модифицировать методику для использования её в образовательном процессе людей со сложными дефектами, нарушениями речи и другими психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: синергетика, эвристика, реабилитация, система «дефект», система «личность».

SUMMARY

Zolotaryova Tatiana. Methodology of personality rehabilitation stimulation.

The article deals with heuristic-synergetic medical-psychological-pedagogical methodology of personality rehabilitation stimulation. This methodology is a system of questions. Synergetic methods of rehabilitation of personality are used in this methodology. The sequence of methods placing in methodology depends on their purposes. Synergetic methods of personality rehabilitation stimulation are the stages rehabilitation process fulfillment. Fulfillment of the next stage can be started only after achievement of previous stage purpose. This fact allows to trace unplanned deviations from the primary objective of rehabilitation process and warn undesirable delays in work. This methodology has six stages: preliminary stage and five basic stages. At the preliminary stage system of interconnections between active subsystems of the first signal system of participants of rehabilitation process is formed. At the first stage of work one finds out the most problematic subsystem A of "defect" system. At the second stage one finds a subsystem A of "personality" system, which correlates with subsystem A of the "defect" system; according to available elements of subsystem A of "defect" systems one finds

out previously available elements of subsystem A of “personality” system, which must be added to it. At the third stage of work a person remembers synsense image of himself with the lower level of development of subsystem A of “defect” system and with the higher level of development of subsystem A of “personality” system. At the fourth and fifth stages level of development of subsystem A of “defect” system gradually decreases and level of development of subsystem A of “personality” system gradually increases. Methodology of personality rehabilitation stimulation oppresses self-organization and stimulates self-destroying of biological, psychological and social subsystems of the “defect” system, oppresses self-destroying and stimulates self-organization of biological, psychological and social subsystems of the “personality” system, providing external and internal management of personality rehabilitation process, assisting in strengthening of new emergent qualities of biological, psychological, social subsystems of the “personality” and “defect” systems and in the achievement of rehabilitation. This can be used for healthy persons, persons with bad eyesight and low hearing, persons with mild mental retardation and intellectual disorders, persons with child’s cerebral paralysis; in the modified state methodology can be used in the educational process for persons with other psychophysical disorders.

Key words: synergetics, heuristic, rehabilitation, “defect” system, “personality” system.

UDC 376.091.33-027.22:796]:91

Larysa Odynchenko

Donbass State Pedagogical University

ORCID ID 0000-0002-4629-0600

Iryna Dmitriiieva

Donbass State Pedagogical University

ORCID ID 0000-0002-1330-6645

DOI 10.24139/2312-5993/2019.10/365-375

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF USING GAME TECHNOLOGY IN TEACHING GEOGRAPHY TO STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article deals with theoretical and practical aspects of the use of game technology in teaching geography to students with special educational needs. The experience of geography teachers on implementation of didactic games and interesting exercises in the educational process of special schools for children with intellectual disabilities is generalized. The author’s complex of geographic games, composed in accordance with curriculum, the main educational and correctional-developmental tasks of the school course of geography, taking into account mental and age characteristics of students with impaired intelligence, is characterized. Methodological recommendations for the use of game activity at geography lessons at a special school are given.

Key words: special comprehensive school, students with intellectual disabilities, educational process, geography lesson, game technologies, didactic games.

Introduction. Currently, at the stage of reforming national system of general and special education, special attention is paid to creation of a modern pedagogical concept aimed at abandonment of traditional reproductive model of education and search and implementation of innovative approaches and

innovative techniques. Innovative strategic guidelines actualize the task of active use of new pedagogical technologies in teaching children with intellectual disabilities that ensure personal and cognitive development taking into account age, typological and individual characteristics.

In a special methodology of geography, a special place is occupied by the technology of learning game activity. The use of games, game situations with a didactic aim is a productive means of developing a child with special educational needs, correcting his/her cognitive, emotional-volitional, motivational spheres. Therefore, the study of the theoretical and practical aspects of the use of geographical didactic games and exercises in teaching students with intellectual disabilities is of particular importance.

Analysis of relevant research. The problem of the use of game activity at geography lessons in secondary schools has become especially relevant in recent years, since school geography has long ceased to be a “purely nomenclature subject”, it is now actively developing and improving. And the main task of the teacher is not only formation of students’ geographical knowledge and skills, but also enhancing their interest in the subject, their creativity, activity and independence. Such researchers as M. Haladzhii, V. Holyshkin, H. Dovhan, S. Dudka, S. Kobernik, R. Kovalenko, V. Kornieiev, O. Kornieiev, N. Kryvenko, L. Kruhlyk, A. Sertsevych, O. Skuratovych, O. Topuzov and others, in their studies raise the question of the need to use game technologies in school practice of teaching geography for strong mastering of geographical material, activation of students’ cognitive activity, development of educational competence. Scientists have focused on discovering the place of geographic games and game situations in the system of other activities of the lesson, justifying feasibility of their use for versatile and harmonious development of a personality, revealing the methodology of didactic games taking into account the purpose of the lesson and the level of students’ preparedness.

Improving methods of teaching geography in a special comprehensive school is an essential condition that allows to increase cognitive activity and independence of students with special educational needs. In the special methodological literature it is proved that by correct combination of teaching means, methods and techniques it is necessary to ensure conscious and steady assimilation of educational material by students with intellectual disabilities, consolidation of knowledge and skills, as well as to form skills of mental activity, develop curiosity, cognition (V. Bondar, L. Vavina, O. Havrylov, I. Dmitriieva, I. Yeremenko, A. Kapustin, N. Kravets, V. Lipa, H. Mersiianova, S. Myronova, L. Odynchenko, V. Siniov, M. Suprun, S. Trykoz, O. Khokhlina and others). In this regard, the role of active forms and teaching methods is increasing, among which educational games take the lead.

The importance of didactic games in improving effectiveness of teaching students with intellectual disabilities, methodological approaches to the creative

use of game technology at geography lessons are reflected in scientific and methodological works of domestic and foreign defectologists: A. Hryhorians, L. Drobot, S. Dubovskyi, V. Lypa, T. Lifanova, L. Odynchenko, T. Porotska, T. Skyba, V. Siniova, A. Ukraintseva and others. Scientists have proved that didactic game at geography lessons improves the quality of mastering geographic material, has a purposeful corrective and educational influence, avoids the overload of students with intellectual disabilities, promotes awareness of cross-curricular connections, and forms team communication skills. Creation of game situations at the geography lessons brings variety and emotional coloring to the educational work, develops students' cognitive interest, attention, smartness, sense of competition, mutual assistance.

The aim of the article is to highlight the theoretical and practical aspects of the use of game technology in teaching geography to students with special educational needs.

Research methods. Realization of the aim envisaged using such theoretical methods, as analysis, systematization and generalization of scientific and methodological literature, as well as the empirical ones – pedagogical observation and analysis of geography teachers' plans, questionnaire of teachers of special education institutions for children with intellectual disabilities.

Research results. In order to study the existing school practice of the use of didactic games and interesting exercises at geography lessons, analysis of lesson plans and questioning of 16 geography teachers of special boarding schools for children with intellectual disabilities in Donetsk, Dnipropetrovsk, Kharkiv regions were conducted.

We tried to find out teachers' attitude to introduction of game technologies in the process of studying geography, to determine peculiarities of organization of didactic games at the lesson, to identify the difficulties that they experience. Teachers were informed that, in addition to suggested in the questionnaire questions, they could express any concerns about using their own game technology at geography lessons at a special education school.

Responses of geography teachers to the questionnaire indicate that many of them have a clear position regarding the place of didactic games and game situations in the system of other activities at the lesson, their role in getting geographic knowledge by students with intellectual disabilities, the importance of game activity in the light of ideas of correctional-developmental training.

Among the teachers surveyed, there were none who did not use at least elements of game activity at geography lessons. So, 62,5 % of the respondents said that they used game methods at the lessons episodically, 37,5 % – regularly.

The analysis of lesson plans of geography teachers of special secondary schools shows that the frequency of using didactic games at the lessons has certain peculiarities. Thus, 62,5 % of teachers use games and exercises at the

final lessons when summarizing and organizing geographic material by topic or section, 12,5 % – at every lesson, 50 % – at the final quarter lessons.

Pointing to motives in the choice of geographic games, 87,5 % of teachers noted their significant didactic and correctional-developmental opportunities, 50 % – development of students' independence, interest in the subject, 37,5 % – correspondence to the age characteristics of students, 25 % of respondents were interested in methodological development (since every teacher noted several options at the same time, their sum is over 100 %)

Assessing the positive impact of game activity on the formation of the student's personality, most teachers believe that the use of didactic games and interesting exercises at geography lessons in a special school has educational, correctional-developmental and upbringing value. In particular, 75 % of teachers emphasize that acquisition of geographic knowledge is a difficult process for students with intellectual disabilities, and introduction of game technology has a positive effect on the activation of their mental activity. In their opinion, geographical games increase the efficiency of formation in students of geographic representations and concepts, conscious and strong assimilation of geographical nomenclature. The role of game in the correction of thinking, memory, attention, development of curiosity, cognitive activity and students' independence, enhancing motivation and interest in the subject are determined. It is also mentioned that a didactic game influences relations between a teacher and students, promotes development of interpersonal communication of children, develops their ability to work in a team, i.e. creates conditions for the formation of personal culture. At the same time, 25 % of teachers note only the educational role of game in the acquisition of geographical material by students with intellectual disabilities.

It is found out that geography teachers (62,5 %) most often use games at the stage of consolidation and generalization of educational material in order to improve students' knowledge of geographical objects and phenomena, mapping skills. The importance of using game at the lesson during the ongoing control of students' knowledge, checking homework, getting acquainted with a new topic, establishing connections with new material is underestimated. Only 37,5 % of the surveyed teachers use geographic didactic games and interesting exercises to update their knowledge. It is found out that teachers do not use didactic games to diversify their activities.

Despite the fact that all teachers recognize significant educational potential of geographic games and interesting exercises in teaching students with intellectual disabilities, in school practice game technologies are used not at every lesson, but 1-2 times in the study of the relevant section of the geography course. Depending on the type of game activity, teachers take 5–8 minutes for simple games at the lesson, from 10 to 15 for difficult games.

Among the geographic games used in the special school, the most common are gaming tasks that increase the level of basic knowledge and skills. According to teachers, such tasks are easy to implement, their implementation does not require much study time, the result – acquisition of knowledge and skills – is seen immediately.

Analysis of teachers' lesson plans indicates that most of them (62,5 %) prefer quizzes, riddles, crosswords and puzzles. Most often, students at geography lessons are offered cognitive tasks, logical and interesting exercises, crosswords and puzzles provided in the workbooks in geography for grades 7 and 8 for a special comprehensive school, a textbook for 9 grade (Odynchenko & Drobot, 2006; Odynchenko, 2007; Odynchenko, 2015). Also, 75 % of teachers noted that in practical activities they used geographic games intended for teachers of special schools provided in teaching manuals by L. Odynchenko, T. Porotska, V. Syniov (Odynchenko, 2012; Porotska, 1977; Syniov & Stozhok, 1977) . Half of the respondents indicated that they used methodological manuals intended for general education institutions (Dudka, 2005; Novik, 2013; Sytnik, 2010) to diversify methods and techniques both at geography lessons and in preparation for extracurricular activities. It is found out that 25 % create their own geographic games.

The study of the existing school practice shows that teachers positively evaluate learning game activities in the formation of the personality of a student with special educational needs, consider didactic games a significant reserve for improving the effectiveness of geography teaching. However, they note insufficient provision of the process of teaching geography with special methodological literature, which should contain a comprehensive system of didactic games and interesting exercises, developed in accordance with geography curriculum for special education institutions. Attention is drawn to the fact that, due to cognitive deficits of students with intellectual disabilities, peculiarities of their mental development, geographic didactic games and exercises, intended for general secondary schools, not always can be adapted for use in a special comprehensive school.

In accordance with geography curriculum for special education institutions for children with intellectual disabilities (Odynchenko & Skyba, 2015) we have developed a complex of didactic games and exercises by years of study for teaching the main sections of the school course, namely: Grade 6: "Plan and Map", "Forms of the Earth surface. Their images on the physical map", "Water on Earth", "Air", "Flora and fauna"; Grade 7: "Globe", "Natural zones and their placement on the globe"; Grade 8: "General information about the Earth, the Sun, the Moon", "Geography of continents and oceans"; Grade 9: "Geographic space of Ukraine", "General characteristics of the nature of Ukraine", "Economic and social geography of Ukraine".

Development of games and exercises in order to increase effectiveness of teaching geography to students with intellectual disabilities was carried out in accordance with the following stages: a) determination of the educational goal and desired results of the game; b) analysis of the mechanism of achievement of the set goal and didactic ways of its achievement; c) selection of the range of problems that should be considered during the game and will contribute to the goal; d) determination of the favorable form of the game, time and place, the specifics of the educational material; e) saturation of the selected form with educational content; e) improving the game in terms of its place in the system of geographic didactic games.

Didactic games and exercises are not just filling children's free time at a lesson, but a planned and purposeful pedagogical technique for expanding and consolidating their knowledge on relevant topics and sections of the school curriculum. Therefore, the complex of geographic games is made taking into account content of the curriculum, presentation of material in the textbook, as well as cognitive abilities, mental and age characteristics of students with intellectual disabilities.

In the proposed complex of geographic didactic games and exercises are presented in a certain system, which implies variability, gradual complication both in content and structure, connection with other methods of work on the formation of geographic representations and concepts in students with intellectual disabilities. The variability of didactic games and exercises in the proposed system allows the teacher to activate students with special educational needs to acquire geographic knowledge in new game conditions, which has a beneficial effect on mental activity, its reserves, increasing independence in the knowledge of the world.

We have proposed several types of games that help to achieve the highest efficiency in solving educational problems at geography lessons, namely: didactic games (puzzles, crosswords, interesting exercises, quizzes), requiring disclosure of contradictions between the acquired and new knowledge; word games of various nature and content aimed at formation, generalization and systematization of geographic knowledge and skills; role-plays that help students develop teamwork, outline options, and solve problems.

All geographic games and exercises are subject to specific educational goals. For example, geographic games and exercises in studying the section "Plan and Map" are aimed at forming in students with impaired intelligence of spatial representations, consolidation of orientation skills, knowledge of conventional colors and signs of the plan of the terrain and physical map, ability to recognize by conventional signs of the plan and maps geographical objects and so on. Geographical games and exercises included in the section "Natural zones and their placement on the globe", aimed at formation and consolidation of students' knowledge of natural areas (position on maps,

surface, minerals, climate), the ability to find and show on map of natural zones relevant geographical objects, consolidation of ideas about the fauna and flora of different natural zones, ability to establish cause and effect relationships and dependencies between natural objects and phenomena. Geographical games and exercises used in the framework of sections “Geographic space of Ukraine”, “General characteristics of the nature of Ukraine” are aimed at mastering knowledge of the geographical position of Ukraine, major cities, rivers of Ukraine, formation of skills to find and show the capital, major cities, major rivers, mineral deposits of Ukraine, consolidation of knowledge about typical representatives of flora and fauna of Ukraine, ability to establish cause and effect relationships between flora and fauna and climatic conditions.

Along with educational tasks, geographic games and exercises also solve individual correctional-developmental tasks, namely: development of visual, auditory and kinesthetic sensations, focused attention, observation, imaginative memory, imagination, spatial representations, abstract and logical thinking, clear oral speech. In games and exercises, students learn to conduct analysis and synthesis, comparison and generalization, conclusions, improve vocabulary in the operation of geographical terminology, develop cognitive interest, creative activity, independence and curiosity.

Targeted use of geographic games and exercises in teaching students with intellectual disabilities allows to solve a number of important tasks at the lesson, namely: to form a system of geographical knowledge and skills in the studied section; to correct the deficiencies in students’ cognitive activity; to form various methods of educational work; to raise and develop interest in learning material; to activate the educational process and summarize acquired knowledge and skills; to orient children to the use of textbooks and maps of various types in the course of games and exercises; to save time at a lesson and to increase productivity of students’ work; to carry out simultaneous control of work and assessment of students’ knowledge.

Organization of didactic games and entertaining exercises at geography lessons in a special school is subject to certain pedagogical conditions:

1. Differentiation of games depending on the purpose and taking into account age peculiarities, cognitive abilities of mentally retarded students.

Among the didactic games and assignments used in the special school are those that influence improving basic knowledge and skills. Such game tasks are easy in explanation, their implementation does not require a lot of study time (10–15 minutes), participation of each student in such, mainly individual, work is easy to evaluate. The result – acquisition of knowledge and skills – is seen immediately.

2. Taking into account previous game experience of schoolchildren.

Some of the game forms used in teaching are universal in nature. Only their content changes, depending on the topic of the lesson. The more widely

used is a certain form of game at the lesson, the easier and more effective will be a didactic game. When conducting a game, it is necessary to rely on the experience of children participating in games used previously in the study of geography. It is advisable to take into account extracurricular game experience.

The name of the game should be as accurate, vivid and concise as possible, prompting the participants to a certain algorithm of activity. However, constant, frequent use of the same game form leads to a gradual loss of students' interest in it.

3. Differentiation of the content or form of games depending on the individual characteristics of mentally retarded students.

As there are usually children in the class with different cognitive abilities and other psychological and pedagogical characteristics, it is desirable to give each student the opportunity to express him/herself in solving a game problem by combining into groups players with similar characteristics. Then different groups are offered either several different games and tasks, or the educational content changes within the same game form. Using this approach allows to take into account individual personality traits, promotes better adaptation of students to the conditions of learning in the game, improves relationships with other players.

4. Gradual and consistent involvement of schoolchildren in game activities.

In order to increase effectiveness of geography lessons, you need to start with simple games, gradually introducing more complex types. This allows to accustom students to game learning and creates conditions for development of didactic game skills.

The game as a special type of joint activity includes the following characteristics of effective organization of training, such as activity, emotionality, teamwork, problemativeness, independence, effectiveness, competition, etc. However, the game activity at the lesson does not arise spontaneously but is carried out under certain conditions. The teacher needs to master the technique of conducting geographic didactic games and find the right place for them in the learning process.

Geographic didactic games and entertaining exercises can be carried out at the beginning of the lesson to draw students' attention to new material, or as a repetition in the middle of the lesson to change the type of work and increase interest in the topic being studied. But most often, games, interesting geographic exercises and quizzes are held at the end of the lesson to consolidate the learned material.

Before including the game in the lesson, the teacher must determine educational, correctional and upbringing goal, determine in advance which didactic game is better to use when studying the topic, at what stage of the lesson it should be carried out: when explaining new material or when repeating. It is necessary to think over what didactic material needs to be prepared, what time

should be allotted for playing at the lesson, and how best to implement an individual approach. If the game is included in the lesson for the first time, it is necessary to explain the rules of the game: by the method of verbal explanation or by the method of showing the game with direct participation of the teacher. When conducting the game, one should adhere to a certain pace, provide children with a relatively greater independence, not overload game exercises with questions, and make sure that students are attentive to the answers of their peers, as well as to their questions. Only under such conditions will the game be subordinate to the educational goals and will bring benefits.

Conclusions and prospects for further research. Increasing efficiency of geographic knowledge and skills formation in students with intellectual disabilities is facilitated by introduction of game technologies in the educational process, among which didactic games and interesting exercises play the leading role. Development of a set of geographic games and exercises for all sections of geography course has a practical orientation and corresponds to the content of the curriculum, didactic and correctional-developmental goals of the educational process of the special school. The variability of games and exercises in the proposed system allows us to apply this or that game to the intended functioning of those processes that are necessary to solve the cognitive task. With proper planning and clear organization of the game at the geography lesson a teacher can activate the learning process, create a positive emotional atmosphere, enhance most traditional methods of learning.

Further research will be aimed at substantiation of the methodology of using game technologies at geography lessons in a special school in terms of personality-centered learning.

REFERENCES

- Дудка, С. В. (2005). *Навчальні ігри на уроках географії*. Х.: Вид. група «Основа» (Dudka, S. W. (2005). *Educational games at geography lessons*. Kh.: Publishing group "Basics").
- Новік, Н. М. (2013). *Географія: позакласні заходи*. К.: Редакції газет природничо-математичного циклу (Novick, N. M. (2013). *Geography: extracurricular activities*. K.: Newspapers of the natural-mathematical cycle).
- Одинченко, Л. К. (2012). *Дидактичні ігри і вправи на уроках географії в допоміжній школі*. Слов'янськ (Odynchenko, L. K. (2012). *Didactic games and exercises at geography lessons in auxiliary school*. Sloviansk).
- Одинченко, Л. К. (2007). *Географія: посібник для 8 класу допоміжної школи*. К.: Неопалима купина (Odynchenko, L. K. (2007). *Geography: A Guide for Grade 8 Auxiliary School*. K.: Burning blackberry).
- Одинченко, Л. К. (2015). *Географія України: 9 клас: навчальний посібник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей*. К.: Либідь (Odynchenko, L. K. (2015). *Geography of Ukraine: Grade 9: a textbook for special education institutions for children with intellectual disabilities*. K.: Lybid).
- Одинченко, Л. К., Дробот, Л. С. (2006). *Робочий зошит з географії для 7 класу допоміжної школи*. Київ: «Проза» (Odynchenko, L. K., Drobot, L. S. (2006). *Geography Workbook for Grade 7 of Auxiliary School*. Kyiv: Prose).

- Одинченко, Л. К., Скиба, Т. Ю. (2015). *Географія. Навчальні програми для 6-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей*. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/> (Odynchenko, L. K., Skyba, T. Yu. (2015). *Geography. Curriculum for 6-9 grades of special comprehensive education institutions for mentally retarded children*. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/>).
- Одинченко, Л. К., Скиба, Т. Ю. (2018). До питання активізації пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелектуальної діяльності на уроках курсу «Географія України». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4, 417-426 (Odynchenko, L. K., Skyba, T. Yu. (2018). To the problem of activation of the cognitive activity of mentally retarded students at the lessons of the course "Geography of Ukraine". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4, 417-426).
- Синев, В. Н., Стожок, Л. С. (1977). *Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе*. К.: Рад. Школа (Syniov, V. N., Stozhok, L. S. (1977). *Correctional work at geography and natural science lessons at an auxiliary school*. К.: Soviet School).
- Ситник, О. Ю. (2010). *Географічні загадки. 6–7 класи*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан (Sytnyk, O. Yu. (2010). *Geographic riddles. Grades 6-7*. Ternopil: The educational book - Bogdan).
- Пороцкая, Т. И. (1977). *Обучение географии во вспомогательной школе*. М.: Просвещение (Porotskaia, T. I. (1977). *Geography training in the auxiliary school*. М.: Enlightenment).

РЕЗЮМЕ

Одинченко Лариса, Дмитриева Ирина. Теоретико-практические аспекты использования технологии игры в обучении географии учащихся с особыми образовательными потребностями.

В статье освещены теоретико-практические аспекты использования технологии игры в обучении географии учащихся с интеллектуальными нарушениями. Обобщен практический опыт внедрения географических дидактических игр и интересных упражнений в образовательный процесс специальных учебных учреждений. Охарактеризован авторский комплекс географических игр, составленный в соответствии с содержанием учебной программы, основными образовательными и коррекционно-развивающими задачами школьного курса географии, с учетом психических и возрастных особенностей учащихся с нарушением интеллекта. Даны методические рекомендации по организации учебно-игровой деятельности на уроках географии в специальной школе.

Ключевые слова: специальная общеобразовательная школа, ученики с интеллектуальными нарушениями, образовательный процесс, урок географии, игровые технологии, дидактические игры.

АНОТАЦІЯ

Одинченко Лариса, Дмитрієва Ірина. Теоретико-практичні аспекти використання технології гри в навчанні географії учнів із особливими освітніми потребами.

Мета статті полягає у висвітленні теоретико-практичних аспектів використання технології гри в навчанні географії учнів із особливими освітніми потребами

Для досягнення визначеної мети використано теоретичні (аналіз, систематизація, узагальнення наукових джерел) та емпіричні (педагогічне спостереження, аналіз поурочних планів, анкетування педагогів спеціальних шкіл) методи дослідження.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що в спеціальній методиці географії зосереджено увагу на обґрунтуванні доцільності творчого застосування технології навчальної гри. Використання ігор і цікавих ігрових ситуацій із дидактичною метою розглядається продуктивним засобом формування в учнів із інтелектуальними порушеннями географічних знань, їх всебічного та гармонійного розвитку, корекції пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер.

Вивчення й узагальнення практичного досвіду вчителів географії з питань упровадження ігрових технологій в освітній процес спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із інтелектуальними порушеннями засвідчило, що педагоги позитивно оцінюють навчально-ігрову діяльність у світлі ідей корекційно-розвивального навчання. Дидактичні ігри й ігрові ситуації в системі інших видів діяльності вважаються суттєвим резервом підвищення ефективності навчання географії в спеціальній школі. Проте, у шкільній практиці спостерігається епізодичність використання географічних ігор, одноманітність їх видів, вузьке спрямування переважно на закріплення й узагальнення знань, недостатній рівень забезпечення освітнього процесу з географії спеціальною методичною літературою.

Схарактеризовано авторський комплекс географічних ігор, складений згідно зі змістом навчальної програми, основними освітніми й корекційно-розвивальними завданнями шкільного курсу географії, з урахуванням психічних і вікових особливостей учнів із інтелектуальними порушеннями. Надано методичні рекомендації щодо творчого застосування дидактичних ігор і цікавих вправ на уроках географії в спеціальній школі.

Ключові слова: спеціальна загальноосвітня школа, учні з інтелектуальними порушеннями, освітній процес, урок географії, ігрові технології, дидактичні ігри.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бичко Марина. Педагогічні засади підготовки сімейного лікаря до успішного використання в професійній діяльності медичного обладнання.....	3
Галацин Катерина. Використання автентичних текстів на заняттях з англійської мови в технічних закладах освіти	11
Галіцан Ольга, Койчева Тетяна. Методичне забезпечення процесу конструювання творчого професійно-зорієнтованого середовища у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей	22
Дубинська Оксана, Петренко Наталія. Застосування методики аквафітнесу для корекції фізичного стану студенток.....	31
Іваній Ігор, Лянная Ольга. Основні напрями вищої професійної фізкультурної освіти в контексті ідей акме-культурологічної парадигми.....	39
Козлов Дмитро. Стан розробленості проблеми розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу середньої освіти	52
Козлова Олена, Гребеник Тетяна, Волосюк Тетяна. Структура професійного іміджу майбутніх педагогів	63
Лаврик Марина. Проблема вдосконалення викладацької діяльності у вищій школі у вітчизняній науковій думці.....	74
Миргородська Олена. Місце контролю в процесі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів географії	85
Петренко Сергій, Петренко Людмила. Формування готовності майбутніх учителів інформатики до професійної діяльності	95
Рудик Анна. Майстер-клас з математичного моделювання у прикладних галузевих дослідженнях для формування професійної готовності магістрів математики до технологізації освітнього процесу у профільній школі	106

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бикова Марія. Толерантність як актуальна проблема виховання в закладах дошкільної освіти.....	117
Гречаник Наталія. Філософський аспект культурологічної компетентності особистості.....	130
Корицька Галина. Дидактико-методичне моделювання уроку української мови на засадах діяльнісного підходу в умовах розвитку цифрового освітнього середовища	141

Кривонос Ольга. Виховання демократичних цінностей школярів через учнівське самоврядування	151
Мафтин Лариса, Предик Аліна, Шевчук Кристина. Педагогічний потенціал українських народних паремій	160
Рибалко Петро. Організація фізкультурно-оздоровчого середовища дитячої освітньої установи	176
Скоробагатська Оксана. Проблема інтернет-залежності підлітків у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях	186

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Востоцька Ірина, Головченко Олексій, Прийменко Лариса. Система фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти України та Польщі	201
Іванова Вікторія. Організація навчального процесу професійної підготовки фахівців дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії	210
Леврінц Маріанна. Підходи до розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземних мов у США: загальні тенденції	222
Тарабан Юрій. Організаційні та змістові основи теологічної освіти в університетах Федеративної Республіки Німеччини	232

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Жорова Ірина, Сушко Володимир. Українізація загальноосвітньої школи в Україні в 1930-х роках	248
Корж-Усенко Лариса. Трансформація системи підготовки фахівців у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка: спроба історичної рефлексії	257
Кузьменко Василь, Чух Ганна. Вектори розвитку післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін півдня України в 1959-1984 рр. ...	268
Куценко Ірина. Стан розробленості проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів морських закладів освіти (1944 – початок 60-тих років)	278
Примакова Віталія. Вплив державної мовної політики на розвиток освіти України ХХ-ХХІ століття	284

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Новська Олена. Діагностика сформованості проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва	295
Пань Шен. Сутність художньо-педагогічної освіченості майбутнього вчителя музичного мистецтва	305
Садовський Олександр. Художник-педагог Віктор Гонтарів	314

Чжан Юй. Освоєння національних художніх традицій майбутніми вчителями музики і хореографії як психолого-педагогічний феномен	323
Шатайло Наталія. Дослідно-експериментальна робота щодо процесу формування вмінь образотворення молодших підлітків на уроках музичного мистецтва	334

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Золотарьова Тетяна. Методика стимулювання реабілітації особистості	346
Одинченко Лариса, Дмитрієва Ірина. Теоретико-практичні аспекти використання технології гри в навчанні географії учнів з особливими освітніми потребами	365

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бычко Марина. Педагогические основы подготовки семейного врача к успешному применению в профессиональной деятельности медицинского оборудования.....	3
Галацин Катерина. Использование аутентичных текстов на занятиях английского языка в технических учреждениях образования.....	11
Галицан Ольга, Койчева Татьяна. Методическое обеспечение процесса конструирования творческой профессионально-ориентированной среды в процессе профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей	22
Дубинская Оксана, Петренко Наталья. Применение методики аквафитнеса для коррекции физического состояния студенток	31
Иваний Игорь, Лянная Ольга. Основные направления высшего профессионального физкультурного образования в контексте идей акме-культурологической парадигмы	39
Козлов Дмитрий. Состояние разработанности проблемы развития инновационной культуры будущего руководителя учреждения среднего образования	52
Козлова Елена, Гребеник Тетяна, Волосюк Тетяна. Структура профессионального имиджа будущих педагогов	63
Лаврик Марина. Проблема совершенствования преподавательской деятельности в высшей школе в отечественной научной мысли	74
Миргородская Елена. Место контроля в процессе формирования исследовательских умений будущих учителей географии	85
Петренко Сергей, Петренко Людмила. Формирование готовности будущих учителей информатики к профессиональной деятельности	95
Рудык Анна. Мастер-класс по математическому моделированию в прикладных отраслевых исследованиях для формирования профессиональной готовности магистров математики к технологизации образовательного процесса в профильной школе	106

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Быкова Мария. Толерантность как актуальная проблема воспитания в учреждениях дошкольного образования.....	117
Гречаник Наталия. Философский аспект культурологической компетентности личности.. ..	130

Корицкая Галина. Дидактико-методическое моделирование урока украинского языка на принципах деятельностного подхода в условиях развития цифровой образовательной среды.....	141
Кривонос Ольга. Воспитание демократических ценностей школьников посредством ученического самоуправления..	151
Мафтын Лариса, Предык Алина, Шевчук Кристина. Педагогический потенциал украинских народных паремий.....	160
Рибалко Петр. Организация физкультурно-оздоровительной среды детского образовательного учреждения.....	176
Скоробагатская Оксана. Проблема Интернет-зависимости подростков в современных психолого-педагогических исследованиях..	186

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Востоцкая Ирина, Головченко Алексей, Прийменко Лариса. Система физического воспитания студентов в учебных заведениях высшего образования Украины и Польши.....	201
Иванова Виктория. Организация учебного процесса профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии.	210
Левринц Марианна. Подходы к развитию профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков в США: общие тенденции..	222
Тарабан Юрий. Организационные и содержательные основы теологического образования в университетах Федеративной Республики Германии.	232

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Жорова Ирина, Сушко Владимир. Украинизация общеобразовательной школы в Украине в 1930-х годах.....	248
Корж-Усенко Лариса. Трансформация системы подготовки специалистов в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко: попытка исторической рефлексии	257
Кузьменко Василий, Чух Анна. Вектор развития последипломного образования учителей филологических дисциплин Юга Украины в 1959-1984 гг.	268
Куценко Ирина. Состояние разработанности проблемы мониторинга учебных достижений студентов морских учебных заведений (1944 – начало 60-х годов).....	278
Примакова Виталия. Влияние государственной языковой политики на развитие образования Украины XX-XXI века	284

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новская Елена. Диагностика сформированности проектного мышления будущих учителей музыкального искусства	295
Пань Шен. Сущность художественно-педагогической образованности будущего учителя музыкального искусства.	305
Садовский Александр. Художник-педагог Виктор Гонтарив.....	314
Чжан Юй. Освоение национальных художественных традиций будущими учителями музыки и хореографами как психолого-педагогический феномен.....	323
Шатайло Наталия. Опытнo-экспериментальная работа процесса формирования умений образотворения младших подростков на уроках музыкального искусства.....	334

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Золотарёва Татьяна. Методика стимулирования реабилитации личности	346
Одинченко Лариса, Дмитриева Ирина. Теоретико-практические аспекты использования технологии игры в обучении географии учащихся с особенными образовательными потребностями	365

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bychko Maryna. Pedagogical bases of preparing a family doctor for successful use of medical equipment in professional activity	3
Halatsyn Kateryna. The use of authentic texts in English language classes in technical education institutions.....	11
Halitsan Olha, Koycheva Tetyana. Methodological support of the process of constructing creative professionally oriented environment in the process of professional training of future teachers of humanities..	22
Dubynska Oksana, Petrenko Nataliia. Application of aqua-fitness methodology for correction of female students' physical condition.	31
Ivanii Ihor, Lianna Olha. Main directions of higher professional physical culture education in the context of the ideas of the acme-culturological paradigm.....	39
Kozlov Dmytro. The state of elaboration of the problem of the future secondary education institution manager's innovative culture development ..	52
Kozlova Olena, Grebenik Tetyana, Volosyuk Tetyana. The structure of the future teachers' professional image.....	63
Lavryk Maryna. The issue of teaching enhancement in higher school in the national scientific thought.....	74
Myrhorodska Olena. Place of control in the process of forming research skills of future geography teachers	85
Petrenko Serhii, Petrenko Liudmyla. Formation of future computer science teacher's readiness for professional activity.....	95
Rudyk Anna. Workshop on mathematical modeling in applied field research for formation of professional readiness of the masters of mathematics to technologization of the educational process in the profile school	106

SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Bykova Mariia. Tolerance as an urgent problem in preschool education institutions.....	117
Hrechanyk Nataliia. Philosophical aspect of the culturological competence of the personality..	130
Korytska Halyna. Didactic-methodological modeling of the Ukrainian language lesson on the activity-based approach in the development of digital educational environment..	141
Kryvonos Olha. Upbringing of schoolchildren's democratic values through student self-government	151
Maftyn Larysa, Predyk Alina, Shevchuk Kristina. Pedagogical Potential of Ukrainian People's Paremias.....	160

Rybalko Petro. Organization of physical education and health environment of a children's education institution.....	176
Skorobagatska Oksana. The problem of adolescents' Internet addiction in modern psychological and pedagogical researches.	186

SECTION III. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Vostotska Iryna, Holovchenko Oleksii, Pryimenko Larysa. System of physical education of students in higher education institutions of Ukraine and Poland	201
Ivanova Victoria. Organization of the educational process of professional training of preschool education specialists in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland	210
Levrints (Lórinicz) Marianna. Approaches to the development of future foreign language teachers' competence in the USA: General tendencies.	222
Taraban Yurii. Organizational and content foundations of theological education at the universities of the Federal Republic of Germany.	232

SECTION IV. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Zhorova Iryna, Sushko Volodymyr. The state of the process of Ukrainianization of a general education school in Ukraine in the 1930s.....	248
Korzh-Usenko Larysa. Transformation of the system of specialists training at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko: an attempt of historical reflection.....	257
Kyzmenko Vasyl, Chukh Hanna. Vectors of the development of postgraduate education of teachers of philological disciplines of South Ukraine in 1959-1984.....	268
Kutsenko Iryna. Features of monitoring of students' educational achievements in maritime education institutions in 40-60s of the XX century	278
Prymakova Vitaliia. The impact of the state language policy on the development of education in Ukraine in the XX-XXI centuries	284

SECTION V. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Novska Olena. Diagnostics of future musical art teachers' project thinking. .	295
Pan Sheng. Essence of artistic-pedagogical education of future musical art teachers.	305
Sadovskyi Oleksandr. Artist-teacher Viktor Hontariv.....	314
Zhang Yu. Assimilation of national art traditions by teachers of music and choreography as a psychological and pedagogical phenomenon. .	323

Shatailo Nataliia. Research-experimental work on the process of formation of young adolescents' skills of image creation at music lessons. ... 334

SECTION VI. PROBLEMS OF SPECIAL PEDAGOGIES

Zolotaryova Tatiana. Methodology of personality rehabilitation stimulation 346

Odynchenko Larysa, Dmitriieva Iryna. Theoretical and practical aspects of using game technology in teaching geography to students with special educational needs 365

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2019. – № 10 (94). – 385 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2019.10

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 23.12.2019.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 22,37 Ум. фарб.-відб. 22,37.
Обл. вид. арк. 26,47. Тираж 100 пр. Вид. № 116.

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.